



Entre las “históricas” de Flores y Girondo, el Mio Cid y el “Pata” Medina: un atajo hacia la experiencia literaria como propuesta didáctica

Matías Di Benedetto*

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza; sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?

Michel Foucault, *El orden del discurso*

Topología discursiva, o de cómo cada discurso tiene su propio terreno

Me interesaría tomar como punto de partida, como momento inaugural de una cartografía particular más bien, la espacialización de los discursos sociales. Un itinerario puedo agregar, a través del cual la proliferación de estrategias, de salvoconductos eficientes, me permitiría dar cuenta finalmente de la posibilidad del cambio, de la transgresión de las fronteras. A lo que me estoy refiriendo, y este tal vez sea el objetivo de lo que voy a exponer, sería a la propuesta de una posible forma de resistencia a la hegemonía del discurso social. ¿Qué tendrían en común para nosotros, sujetos del campo escolar, el discurso poético de Oliverio Girondo, los tabúes sexuales, el Mío Cid y sus aventuras, o por qué no también, el “Pata” Medina?[1]. Sin intenciones de plantear un regodeo surrealista o un cadáver exquisito de retazos de discursos, lo que me gustaría dejar en claro es que la totalidad de estos enunciados responden a una estructuración hegemónica, en virtud de la cual adquieren una parcela en el interior del discurso social.

* Matías Di Benedetto es alumno del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Está adscrito a la cátedra Literatura Latinoamericana II. Se desempeña como docente en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata.

dibenedetto98@hotmail.com

Marc Angenot define dicho concepto primeramente como “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad”; aunque luego agregue que también debería conceptualizarse como “los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible (...)” (2010: 21). Es decir, el conjunto determinado, fijado, perimetrado, de los discursos que empleamos. Pero ¿cómo podría describirse la imposición de esa sujeción, de ese orden en los discursos? Angenot define al aparato proveedor de orden, y no está de más decirlo nuevamente, como hegemonía, “el conjunto de «repertorios» y reglas y la topología de los «estatus» que confieren a esas entidades discursivas posiciones de influencia y prestigio” (2010: 30). Me animaría a decir un mecanismo proveedor de destrezas dóxicas y retóricas, políticamente correctas, que facilitan la ubicación de los sujetos en el mapa de los discursos. Un “orden de lo decible” el cual opera subrepticamente, que se disemina y se inmiscuye hasta en los más impensados huecos de la discursividad social, sedimentándose parsimoniosamente, instalando maneras de enunciar legitimadas y muestrarios de variaciones pertinentes.

Asimismo, Angenot incluso postula otro objeto teórico comparable con su concepto de hegemonía: la noción de “episteme” propia de Foucault o la de “paradigma” de Kuhn [2]. Desde el más que citado prólogo a *Las palabras y las cosas* puedo desprender algunas consideraciones útiles. Allí se destaca una aproximación al concepto de episteme definida como la recuperación para nosotros mismos, en tanto sujetos discontinuos, de un orden específico, una base, un lugar común, un “a priori histórico”, en virtud del cual catalogamos lo real. Sustentamos nuestro pensamiento en una arbitrariedad que liga, aún las relaciones entre las palabras y las cosas, que nos invita a creer que nuestro orden es más pensable que el ajeno. De esta manera se nos revela, como quien no quiere la cosa, la contingencia de nuestro mundo, o lo que es lo mismo, de nuestro modo de pensar. Dice Foucault casi al pasar: “Los códigos fundamentales de una cultura –los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá.” (2008: 15).

Entonces, si para Angenot cualquier discurso le rinde pleitesía a una hegemonía que clasifica y sitúa cualquier tipo de estas manifestaciones, tendremos que observar también que estamos sujetos a su arbitrariedad. Cualquier evento discursivo en el cual nos veamos inmersos responde a un orden que se halla más allá de lo que podemos llegar a percibir.

Desmantelando la mesa de disección

Ahora bien, lo último que quiero es que usted, sujeto que ya prueba desujetarse, se ponga paranoico y elija la mudez como estrategia de resistencia ante esa hegemonía del discurso. De ninguna manera. Lo que me interesa señalar es, si “todo lenguaje es ideológico” según palabras de Angenot parafraseando a Voloshinov (2010: 27), la búsqueda de una alternativa a esta sobredeterminación de lo que se enuncia. Un escape al marco de saber epocal que precisa lo que se dice verdadero y real, y que además penetra en nuestras formas de configurar la experiencia. Por ello esta propuesta apunta a intentar dejar en evidencia esos “códigos” que franquean la enseñanza de lengua y literatura, un espacio social en donde se observa la alternancia de dichas continuidades.

De este modo, debería dejar en claro también un aspecto destacado de las tesis foucaultianas, eso que él llamó en ese prólogo “la experiencia desnuda del orden”. Como intentaré demostrar, del mismo modo que lo han hecho otros autores a los cuales me remitiré, dicha experiencia formará parte del horizonte teórico que configura la armazón metodológica de las propuestas didácticas que traeré a colación. Porque si, como señalé antes, la disposición espacial de ese “(...) conjunto de discursos específicos, géneros, subgéneros, estilos e «ideologías» (...) reagrupados en «regiones» o campos” (Angenot, 2010: 45) responde a un orden mayor encargado de trazar sus límites, de compartimentarlos en sectores por momentos estancos, las “heterotopías” [3] son las que desbaratarían la mesa de disección [4], esa base que sostiene el régimen de lo real, ese “cuadro que permite al pensamiento llevar a cabo un ordenamiento de los seres, una repartición en clases, un agrupamiento nominal” (Foucault, 2008: 11). Dejando ver justamente los límites de nuestro pensamiento, o en otras palabras del discurso social, dichas puestas en suspenso de lo dado también serían útiles en lo concerniente al trabajo en el aula.

Este rupturismo estaría dado por la recuperación de esos momentos en los cuales docentes y alumnos exhiben la migración de ideologemas que desestabilizan lo decible en el marco de la clase de literatura, en el interior de esa región discursiva diría Angenot (en la clase de literatura acerca del poema “Exvoto” de Oliverio Girondo, ¿podríamos hablar de tabúes sexuales, histeria femenina, incluso de la cosificación de la mujer?). O, en todo caso, pensándolo desde Foucault, cómo esas zonas son momentos de crisis de unos “códigos fundamentales de una cultura” que sufren un corrimiento hacia otros órdenes de lo real, desde los cuales se los piensa y se los hace amontonarse con incomodidades en las que se reconocen sorpresivamente (¿es dable afirmar que el abordaje de un texto como el *Cantar del Mío Cid* halle la clave de su acercamiento a los sujetos escolarizados a partir de una figura política como el “Pata” Medina?).

Podría quizás aventurar, en razón de lo antes expuesto, que estas serían estrategias funcionales a la revelación de un pasadizo, de una ruta no marcada en el mapa de la hegemonía, que exhibe la configuración de un nuevo espesor experiencial desde la clase de lengua y literatura. Si la estrategia vanguardista actualizada por las obras heterotópicas es un camino posible de transitar hacia la periferia del poder, allí es a partir de donde se podrá iniciar una resistencia frente a la gramática hegemónica.

"No todo es como en la poesía, hay que ser más real"

"El lenguaje es una legislación, la lengua es un código. No vemos el poder que hay en la lengua porque olvidamos que toda lengua es una clasificación, y que toda clasificación es opresiva: ordo quiere decir a la vez repartición y conminación."

La cita precedente, extraída de *La lección inaugural* de Roland Barthes (2004: 118), establece a las claras cierta concomitancia con el presupuesto teórico de Angenot. La diferencia sustancial entre ambas posturas estaría dada por la preponderancia que adquiere el hecho de la resistencia a ese "ordo" en la propuesta del autor de la *Lección*. La imposibilidad de sustraernos de la coerción del lenguaje, de esa gramática hegemónica, de encontrar para ello un afuera; porque ¿cuál sería el afuera del lenguaje? Barthes dirá que la solución puede hallarse en la puesta en funcionamiento de un engaño, un "hacer trampas con la lengua, hacerle trampas a la lengua" (2004: 121).

La literatura pone en escena el carácter de enunciación del resto de los saberes, del resto de los discursos. Si yo decido enseñar el *Mío Cid* deberé dar cuenta de un saber histórico, geográfico, antropológico, etnográfico, ya que "todas las ciencias están presentes en el monumento literario" (2004: 124). Ella, la literatura, "les sabe algo", al manifestar precisamente su "función utópica", su dinámica inherente: obcecase y desplazarse: "Obcecase significa afirmar lo Irreductible de la literatura: lo que en ella resiste y sobrevive a los discursos tipificados que la rodean (...)" (2004: 131). La literatura se obceca y se desplaza, recorre el perímetro del poder, se resiste a cooperar hasta que finalmente ese gesto obcecado es asimilado, quedando así de este lado del poder, anulándose su resistencia.

Y si semejantes características connota la definición de la literatura como práctica, no puedo sino promover su contribución para la formación de lectores críticos, animarme a decir que nos serviría de instrumento capaz de examinar las subjetividades de los alumnos conformadas por discursos. Mediante el aporte de esa experiencia "ajena al orden de la comunicación" y que "inutiliza los modos

sabidos del trueque de palabras y sentidos" según Dalmaroni (2011: 6) alcanzaríamos un acontecimiento que apunta a robustecer el espesor de lo vivido, que obtura el orden de lo disponible. Para que se entienda mejor, recurriré a una escena de intervención didáctica.

La profesora acaba de introducir a los alumnos en la lectura de un poema de Gironde titulado "Exvoto". Al parecer, en la última clase los chicos han esbozado cierta negación con respecto a su análisis:

Ante la inmediata pregunta apelando al gusto personal de cada uno, la mayoría de los alumnos atinó a realizar una síntesis temática del mismo: "Es un tema complicado, porque para un adolescente... muestra el deseo de una chica por un hombre. Es complicado de hablar en la escuela y con la familia"; o bien otro dijo: "tiene un alto contenido sexual", o bien: "Hay que ser más realistas, no hablar todo el tiempo de maripositas y unicornios, es una parte de la vida que está entre nosotros y no hay que tener vergüenza. Prefiero leer algo de los espartanos o del asesinato antes que esto. No todo es como en la poesía, hay que ser más real. [5]

Como puede observarse, el poema ha producido en los alumnos una desaprobación de su contenido explícito. Como consecuencia, no ha hecho más que generar una disponibilidad manifiesta de enunciados propios de la doxa. Ante la incomodidad temática que se plantea, la urgencia de comentarios los ha llevado a recurrir al "orden de lo implícito público"; o incluso de esos "objetos temáticos" manifiestos: los tabúes, "el sexo, la locura y la perversión" (Angenot, 2010: 40-41). Por lo tanto, la docente intenta avanzar por sobre este escollo discursivo que le impide desarrollar el tema de la clase. Lo que intentará para ello es una desestimación de las más fáciles y accesibles "posiciones de sujeto" que el discurso social proporciona, y a las cuales recurrieron en primera instancia los alumnos.

Dicen Giroux y Mc Laren: "El poder (...) es ejercido a través de formas de subjetividad que significan que las posiciones de sujeto, que asumimos acríticamente (...) pueden guiar la producción de prácticas sociales opresivas" (1998: 167). En función de esta tarea, la profesora agrega: "Tomando como punto de partida esta vergüenza, lo que yo quiero es que nos concentremos en la cuestión literaria, qué sucede con un texto de estas características. No es usual que la literatura trate temas sexuales".

No está de más agregar que la obcecación que pudo llegar a promover Gironde en algún momento de la historia literaria está más que asimilada por la hegemonía discursiva; para algunos de nosotros no es más que un gesto vetusto, casi arcaico. Es decir, si la literatura es el último bastión de resistencia contra la hegemonía-poder-ordo (llámeselo como se quiera) del discurso social, no podemos más que intentar proveerle al "sujeto ignorante" (por favor, no se asusten, es sólo una categoría de análisis que ya explico) las herramientas para resistir la coerción, porque "¿cómo no aprovechar la ignorancia del sujeto secundario (...) para un ejercicio crítico de construcción de una biblioteca contra-cultural pero,

sobre todo, *para dar lugar por la lectura a una experiencia viva, a una afección inesperada?*” (Dalmaroni, 2011: 8, el énfasis es nuestro) [6]. Se trata de postular el hallazgo de ese acontecimiento de la experiencia literaria, seguir el camino de las heterotopías, obviando las restricciones de canon así como también las producciones anquilosadas por la academia.

Vuelvo ahora al registro de clase. El análisis del poema va a avanzar lentamente, verso por verso, extrapolando significaciones y trazando relaciones con el presente de los interlocutores: la docente pregunta por los motivos que tendrían “las chicas de Flores” al leer cómo “aprietan las piernas, / de miedo de que el sexo se les caiga en la vereda”. Luego de varias hipótesis, se acuerda entre todos la siguiente conclusión:

“Miedo a sucumbir a la tentación, ¿no les parece? Cierran las piernas como medida de prevención” señaló la profesora. “Se calientan las pibas” vuelve a interrumpir el mismo chico. “¿Cómo le llamarían hoy a esto? Una chica que se muestra pero no ofrece más que eso”, “La histérica” dicen todos.

De esta manera, las “histéricas” de Flores, esta especie de traducción actualizada de lo que el sujeto poético flâneur describe, condensaría esa especie de “trampa” de la que hablaba Barthes. La totalidad del poema estaría dejando en evidencia la subjetividad atravesada por las discursividades hegemónicas, efecto de la coincidencia de figuras semánticas propias de los tabúes sociales en un contexto literario “sacro”, dirá la docente. Basta con realizar una lectura veloz del poema para observar que esa coexistencia de palabras pertenecientes a distintos campos semánticos es el procedimiento capital del poema, a la vez que motivo principal del surgimiento de los lugares comunes de la doxa. Versos como: “para que los hombres / les eyaculen palabras al oído” o si no “viven en la angustia / de que las nalgas se les pudran” pueden ser ilustrativas de los motivos por los cuales los chicos recurren a los lugares comunes.

Por lo tanto, vemos cómo se recupera para la clase ese acontecer de la escritura, ese lapsus entre los materiales que provee la hegemonía y lo real. Al final de la clase se escuchó:

“¿Alguna vez estuvieron ante una poesía que hable de estas cosas? ¿Este proceso de desacralización quién lo sufre entonces?”. “El poeta” acota un alumno, a lo que le sigue su autocorrección, “no, mejor, el poema”. Ustedes dijeron la última clase que la poesía estaba en un pedestal, intocable, que se hacía con sentimientos elevados. ¿Pero este autor qué hace? Baja la poesía, que ¿sigue siendo poesía igual?”

Mientras sonaba el timbre que finalizaba la jornada lectiva, los alumnos se llevaban de la escuela una nueva forma de leer y acaso, de leerse:

"Profe, mire la foto de mi novio, tiene veinte años". "Tené cuidado nena, es muy grande para vos" dice la docente. Uno de sus compañeros, mientras suena el timbre, testigo de la escena final de la clase, exclama: "Uh profe, esta sí que ya pasó la desacralización hace rato."

El *Mío Cid*, el "pata" Medina

La escolarización como actividad política es lo que me interesaría destacar en las siguientes escenas didácticas. Para ello veo necesario reconocer la naturaleza social del lenguaje, asimismo como sus relaciones con el poder y las formas de conocimiento. Giroux y Mc Laren señalan la importancia que posee el lenguaje en tanto instrumento que suministra subjetividades, "formas culturales disponibles" (1998: 148), configuraciones válidas de la experiencia. Sumando una nueva crítica a los investigadores educativos tradicionales y a los llamados "críticos", los autores resaltan la falta de una interrogación acerca de ese lenguaje como asentamiento material de la dominación: "Como una práctica dominante, el uso del lenguaje se implica a sí mismo no simplemente por señalar el mundo a fin de sostener relaciones de opresión y dominación, sino también a través de su renuncia a interrogar a la naturaleza construida de sus propias categorías y de su visión selectiva, que incluye en su propia geografía social" (1998: 151, el subrayado es nuestro). La evidente imbricación entre la espacialización de los discursos, ese mapa al que ya me he referido más arriba con Angenot, y la necesidad que propugnan Giroux y Mc Laren de una desambiguación de los componentes esenciales del lenguaje está a la vista.

Continuando con el presupuesto teórico de estos autores, quiero enfocarme en los terrenos del lenguaje que les están vedados a los sujetos escolarizados, para así alcanzar una concreción de "posiciones de sujeto" separadas de las disponibles. Para decirlo en palabras de Foucault en *El orden del discurso*, pugnar por alcanzar "un enrarecimiento (...) de los sujetos que hablan" (2002:39), instalar la sospecha hacia esas "cadenas de posiciones de sujeto, alrededor de las cuales tienden a agruparse las subjetividades y/o resistirse unas a otras" (Giroux y Mc Laren, 1998: 150).

En efecto, Foucault le otorga un especial acento a las llamadas "sociedades de discursos" para ejemplificar ese control que le imponen a los sujetos fiscalizando su circulación y producción. El paradigma de esta sociedad de discurso se actualiza en el ejemplo de los grupos de rapsodas que, mediante ciertos "ejercicios de memoria", patrocinaban una divulgación vigilada y administrada de los poemas que conocían.

Foucault insiste en esta instrumentalización de la apropiación del discurso como parte de ese control sobre los sujetos, incluso tiene en cuenta el hiato histórico que semejante sociedad tiene respecto a las modalidades coercitivas actuales. En otras palabras, lo que quiero decir es que el acontecimiento

discursivo produce un temor que los procedimientos de control intentan disipar. Para ello, Foucault proclama una serie de tareas capaces de alcanzar un análisis de los efectos que ese terror al discurso origina: poner en duda “nuestra voluntad de verdad; restituir al discurso su carácter de acontecimiento; levantar finalmente la soberanía del significante” (2002: 51).

Con todo, pretendo hacer hincapié en realidad en el tipo de espesor, en la calidad de la dimensión de las “intervenciones críticas” que se llevan adelante en la práctica docente, en los procedimientos destinados a evidenciar la sujeción a códigos particulares y cadenas de significantes predeterminados como sujetos discursivos que somos. Dicen Giroux y Mc Laren: “La intervención (...) se refiere a la habilidad de los individuos de analizar la subjetividad al reflexionar sobre las posiciones de sujeto; los individuos asumen y eligen aquellos discursos que son los menos opresivos para ellos, para otros y para la sociedad como un todo” (1998: 155).

Pongamos como ejemplo un texto tan cuestionado acerca de su valor estético o de su funcionalidad y sentido dentro del canon escolar como el *Cantar del Mío Cid* [7]. En este caso me tocó cumplir con el rol de docente y mi propuesta apuntó a generar un acercamiento al texto estableciendo como horizonte la propia experiencia de los alumnos. La matriz de análisis estaría centrada en los valores del héroe épico, en esas características propias, así también como en el intento de establecer un diálogo que materialice los “saberes sometidos” de los alumnos [8]. Podría servir de ejemplo la siguiente escena:

Una de las alumnas se animó a leer la serie dedicada a los “agüeros en el camino de Burgos”. En ese punto de la exposición los insté a que pensarán en actos supersticiosos que lleven a cabo en su cotidianeidad. Los ejemplos se acumularon y todos comenzaron a exponer sus opiniones: si el Cid observaba el vuelo de las aves y creía anticipar hechos futuros, los alumnos agregaron referencias a los gatos negros, las escaleras, los espejos rotos, el billete debajo del plato los días 29 de cada mes y el adorno con forma de elefante, la escoba detrás de la puerta por si venían visitas, las monedas debajo de la cama. Todos y cada uno de ellos, incluso los que evidentemente ignoraban la exposición, fueron agregando elementos a la lista.

Una pequeña enumeración de valores heroicos nos llevó a establecer puntos de contacto entre Cipriano Reyes, el espartano Leónidas de la película *300*, el caudillo escocés William Wallace y su discurso de arenga antes de una batalla (para lo cual vimos esa escena de la película *Braveheart* y la comparamos con las palabras del Cid a sus tropas), o también Perón y su posibilidad de pertenecer a un catálogo de héroes, e incluso el “Pata” Medina:

De inmediato les pregunté qué relación podían hallar entre lo que ese héroe representa para la sociedad, qué tipo de valores ejemplificaría para que la gente lo siga sin importar que se haya convertido en un enemigo del Rey; a lo que Santiago acotó que el Cid podría compararse con el “Pata” Medina, el sindicalista de Ensenada: “imagínese profe, si el Pata dice nos vamos lo siguen todos, la gente haría lo mismo que hacen ahí con el Cid”.

La politización de los héroes que los alumnos consideraban épicos generó una reescritura del texto abordado, su interpretación vista como “forma de aprendizaje de cómo elegir, cómo construir la voz y cómo ubicarse en la historia” (Giroux y Mc Laren, 1998: 156) los llevó a extrapolar la figura del héroe, recontextualizarlo en función de sus saberes, de sus experiencias [9].

Surgía así, creo vislumbrar, una indicación de por dónde ir, cuál trayecto y de qué tipo, más no por ello una mediación unidireccional y arbitraria; sino intransigente y renovadora, que apele a aprehender esa “experiencia desnuda del orden” para así, en conjunto con los alumnos, desmontarla.

Notas

[1] Juan Pablo "Pata" Medina es el Secretario General de la UOCRA, seccional La Plata, provincia de Buenos Aires.

[2] "La hegemonía designa entonces un grado más elevado de abstracción que la descripción de los discursos. Mutatis mutandis, ella es a las producciones discursivas y dóxicas lo que los paradigmas (de Kuhn) o las epistemes (de Foucault) son a las teorías y las doctrinas científicas que prevalecen en una época dada (...)" (Angenot, 2010: 30).

[3] Definidas por Foucault como ciertos textos que, digamos, desnaturalizan esas vinculaciones culturales entre palabras y cosas, "porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la "sintaxis", y no sólo la que construye las frases: también aquella menos evidente que hace "mantenerse juntas" (lado a lado y frente a frente unas y otras) las palabras y las cosas" (2008: 11).

[4] Las dos fuentes literarias del prólogo de Foucault son Borges y Lautréamont. De este último toma la famosa cita que le sirve de metáfora del concepto de episteme al que hago referencia. Dice el poeta uruguayo: "(...) como el encuentro fortuito de una máquina de coser y un paraguas en una mesa de disección" (2008: 295); excusa poética en virtud de la cual Foucault elabora su descripción teórica.

[5] El presente fragmento de un registro de clase, así como los subsiguientes, pertenecen a la etapa de residencia que llevé adelante en la Escuela Media N° 2 de Berisso, bajo la tutoría del profesor Sergio Frugoni, en el marco de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II.

[6] Dalmaroni toma esta noción de un texto de Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, señalando las ventajas que dicha condición puede actualizar en el ámbito escolar: un desconocimiento "acerca de valoraciones, autoridades de las firmas, prestigios y atribuciones culturales de clasicidad, pertenencia de textos a géneros (esos homicidas escolares de la lectura)" (2011: 8).

[7] Daré cuenta de ahora en más de algunas escenas didácticas que formaron parte de mis propias prácticas docentes en la Escuela Media N° 2 de Berisso.

[8] Recorro nuevamente a Foucault y a la distinción interna de este concepto, definido por un lado como los "contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales", es decir, "bloques de saber históricos" sospechosos para los circuitos del poder, y por el otro (y aquí se concentra mi interés) como "una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores (...) un saber particular, local, regional ". En resumen, el llamado "saber de la gente" (1992: 21).

[9] Afirman Giroux y Mc Laren: "La experiencia del estudiante es el medio fundamental de la cultura, la intervención y la formación de la identidad, y se le debe preeminencia en el curriculum emancipatorio." (1998: 164)

Bibliografía

Angenot, Marc (2010): "El discurso social". *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 21-59.

Barthes, Roland (2004): "La lección inaugural de la cátedra de semiología del Collège de France". *El placer del texto y la lección inaugural*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Dalmaroni, Miguel (2011): "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro 2, abril, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I, FAHCE-UNLP. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>

Foucault, Michel (2008): *Las palabras y las cosas*. Bs. As, Siglo XXI.

----- (2002): *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets.

----- (1992): *Genealogía del racismo: de la guerra de las razas al racismo de estado*. Madrid, La Piqueta.

Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1998): "Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia." *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Lautréamont (2008): *Los Cantos de Maldoror*. Madrid, Cátedra.