Catorce notas sobre la didáctica de la lengua

Santiago Cardozo | Maestro. Profesor de Idioma Español. Magíster en Ciencias Humanas, opción "Lenguaje, cultura y sociedad", FHCE, UdelaR. Doctorando en Lingüística, FHCE, UdelaR. Docente de UdelaR y de IPA.

Ponencia dictada en la Jornada *"La enseñanza de la lengua en debate. Una mirada a la reflexión"*, realizada el 29 de abril de 2016 en el Centro de Formación Permanente de *QUEHACER EDUCATIVO*.

1

La didáctica de la lengua: un campo discursivo, una *enunciabilidad* (Deleuze, 2013), es decir, un *qué* puede ser dicho y de *qué manera* puede decírselo. Por consiguiente, una visibilidad, un juego de conceptos que se instala como el "suelo" de lo decible y lo pensable en una determinada época histórica.

¿Por qué considerar las cosas de esta manera? ¿Qué ventajas proporciona? Enseguida se irá viendo, pero adelantemos algo: plantear que la didáctica de la lengua es un campo discursivo, es decir, un campo de enunciados (algo que, por lo demás, no es nada original), permite entender que los enunciados más sobresalientes, aquellos que recurrentemente aparecen en los discursos sobre algún tema (para nosotros, la enseñanza de la lengua) forman parte de una red de enunciados. Y, además, el referente u objeto al que aluden no es un referente u objeto que ya existiera como tal, que hubiera permanecido en las sombras hasta que a alguien se le ocurriera decirlo, sacarlo a la luz de las palabras con las palabras que lo sacan a la luz. El objeto discursivo es un efecto del discurso, un efecto de hablar sobre él, lo que a su vez permite producir otros enunciados relacionados con dicho objeto. Se comprende así cómo los enunciados de ciertos discursos son maneras de *hacer ver* objetos en la medida en que los crean, los colocan en la escena del discurso. Luego, queda entender que las formaciones discursivas son, siempre, históricas, ideológicas, y que producen sentido.

2

¿Qué "lenguaje" hablamos en la didáctica de la lengua? ¿Qué decimos en común y qué aparece como un discurso heterodoxo o paradójico? ¿Cuáles son los conceptos que dominan la didáctica de la lengua?

Según esta manera de enfocar las cosas, la hegemonía suele presentarse como un conjunto de conceptos que estructuran el campo mismo de la didáctica de la lengua, que lo informan, y en virtud del cual se piensa la propia *enunciabilidad* del campo. En este conjunto de conceptos hay uno que posee la capacidad de formar parte del propio conjunto y de situarse por encima del todo, "derramando" sus sentidos sobre los demás y proporcionándoles, así, las coordenadas de su interpretación, el modo como debe interpretarse la propia hegemonía.

Este término supernumerario ha llegado a emplazarse en el "lugar supernumerario" por razones que pueden ser rastreadas, sobre las que puede cernirse una hipótesis. Asimismo, la pretensión de totalización del término que "acolcha" (Žižek, 2009; Laclau, 2014) el conjunto de conceptos nunca es plena; nunca puede darse la identificación completa entre el término supernumerario y el lugar o emplazamiento que ocupa en determinado momento. Siempre existe una distancia, una brecha constitutivas que pueden llegar a desarticular la hegemonía reinante e instalar una nueva hegemonía en un juego dialéctico infinito. Es el lugar de la soberanía y de la verdad.

3

Según pienso, la didáctica de la lengua está articulada en torno de una serie de oposiciones conceptuales que, aunque no siempre y del todo visibles, operan el "reparto de lo sensible" (para emplear la noción de Rancière, 2014). Dichas oposiciones son:

a. Comunicación/lenguaje (*logos*/*phoné*).
b. Oralidad/escritura (*polis*/*oikos*).
c. Pragmática/gramática.
d. Tipología textual/géneros discursivos.

A estas oposiciones pueden añadírseles dos nociones que *hegemonizan* igualmente la reflexión sobre la enseñanza de la lengua, a saber:

e. Intenciones comunicativas.
f. Estrategias discursivas.

4

En este punto conviene plantear qué relaciones existen entre todos estos conceptos, considerando especialmente el funcionamiento del término supernumerario: comunicación. Conviene también plantearse por qué ha podido suceder que comunicación sea el elemento supernumerario.

En primer lugar, comunicación es un concepto que hoy domina varios campos, que forma una maquinaria de vaciamiento de sentido profundamente perjudicial para la educación. Así, ya casi no tenemos periodistas, sino comunicadores (?); las redes sociales son dispositivos de conexión, de enganche (comunicación), en los que importa menos el contenido del decir y sus razones trascendentales que la simple disponibilidad técnico-tecnológica para lanzarse a decir. No es un decir algo (con verbo transitivo), sino un decir en tanto que el mero hecho de decir (*decir* como verbo intransitivo). Los medios de comunicación constituyen el centro de la vida cotidiana (sobre todo, la televisión y las redes sociales); sobre ellos giran decires de todo tipo: nótese cómo la política tiene menos que ver con un cuestionamiento a la economía que con los decires que se dicen diariamente en los medios, cualquiera sea la naturaleza de estos decires.

Como sostiene Mario Perniola (2006), la comunicación es profundamente autoritaria, puesto que iguala todo lo que toca, lo somete a la imposibilidad de determinar pertinencias. Véase, si no, lo que ocurre con la noción de géneros discursivos, celebrada en Magisterio por la diversidad misma, por la fiesta pletórica y carnavalesca de la compleja y variada comunicación humana. Prácticas discursivas como prácticas sociales, sí; pero sobre todo, prácticas comunicativas, conectivas; prácticas cuyos análisis se recuestan sobre lo pragmático, sobre lo contextual, sobre el vínculo entre los interlocutores, como si este vínculo no estuviera definido por el lenguaje mismo.

¿Por qué la escuela se ocupa de los afiches, las cartas de este o aquel tipo, las recetas, los currículos, los manuales de instrucciones, los dorsos de cajas de salsa de tomate, de un paquete de fideos, etcétera? ¿Qué es lo que no se está viendo en la "natural" inclusión de estos textos en el salón de clase? Volveremos sobre este asunto.

5

En segundo lugar, comunicación absorbe el sentido de las palabras con las que se opone. Así, lenguaje ha perdido toda su potencia crítica, la capacidad de suspender la lógica de la propia comunicación; llegado el caso, el lenguaje se identifica plenamente con la comunicación; el lenguaje es la comunicación. ¿Pero qué es comunicación?

En su famoso artículo "Comunicación animal y lenguaje humano", el lingüista francés Émile Benveniste (1997) se dedica a separar los conceptos de comunicación y de lenguaje. A partir de la danza de las abejas, Benveniste explica que entre estos animalitos hay comunicación, pero que no hay lenguaje, fenómeno propiamente humano. La diferencia fundamental estriba, según el lingüista francés, en que el lenguaje humano es capaz de hablar de sí mismo, de referir lenguaje, de emplear las palabras para representar palabras (reflexividad), cosa que no puede hacer la comunicación animal.

Este "pequeño" hecho abre un abismo entre las nociones de comunicación y lenguaje, sin negar, desde luego, que el lenguaje es también un instrumento comunicativo. Es por el lenguaje que entra en juego el sentido, los juegos de sentido; por el lenguaje se informa el mundo y lo humano. Por ende, es solo por el lenguaje por lo que algo como la crítica es posible, los desplazamientos de sentido tienen cabida. He aquí, pues, la potencia negativa del lenguaje, potencia que, a mi modo de ver, se desaprovecha e incluso se anula, con el predominio de la comunicación, de una pragmática simple, estrecha, que remite todo al contexto, a las intenciones del emisor, a los sobrentendidos como "lo no dicho" sobre lo que se apoya la comunicación humana. La retirada de la literatura, o de cierta literatura, es para mí un síntoma elocuente de esta pérdida de la potencia negativa del lenguaje.

6

La comunicación es pragmática, conectiva, un problema, si se quiere, técnico (es la *phoné* –la voz– aristotélica) (Núñez, 2012); el lenguaje, en cambio, es la forma misma de la realidad (Lacan, 2011), incluso la negación de la realidad, la renuncia a las cosas, a los objetos del mundo "en beneficio" de las redes de significantes, de las tramas conceptuales, de las oposiciones lógicas (de sentido, abstractas, no sustanciales). El lenguaje (el *logos* aristotélico) es el distanciamiento de la comunicación y su crítica, la posibilidad de distinguir el bien del mal, lo justo de lo injusto; es, en suma, la posibilidad de la crítica (todas esas expresiones como "alumno crítico", "ser un ciudadano autónomo y crítico", si las adoptamos como válidas, como legítimas, como expresiones que "dicen algo", solo pueden apoyarse en la idea de lenguaje, no en la de comunicación; sin embargo, desde hace tiempo viene pasando lo contrario).

7

En conformidad con lo antedicho podemos preguntarnos: ¿por qué la oralidad apareció y se instaló en el aula como un objeto de estudio legítimo? ¿Por qué llegó a ser un concepto a partir del cual debe pensarse toda la enseñanza de la lengua, al punto de estructurar el Programa vigente y de tener el mismo espacio que se le dedica a la escritura? ¿Por qué la oralidad ha dado lugar a tantos discursos sobre sí misma, mientras que, en proporción inversa, la gramática fue desapareciendo como objeto discursivo? ¿No hay en esto una pérdida, como la hubo en la absorción que del lenguaje ha provocado la comunicación? ¿Por qué, hoy, oralidad y comunicación son tan ubicuas?

No hay que olvidar que todo objeto discursivo es también un objeto ideológico y, en consecuencia, carga consigo la ontología que lo ha hecho posible, las condiciones históricas en las que ha emergido como tal (Pêcheux, 2008). Como veremos más adelante, la ontología sobre la cual se yergue la oralidad como objeto discursivo es la de la comunicación, una ontología brutalmente pragmática, técnica, asimbólica, que pone en escena un juego de voces particulares, todas ellas reclamando, en igualdad de condiciones, el derecho a la verdad, una verdad parcial, nunca universal.

8

La comunicación y la oralidad son el dominio del *oikos*, de la pragmática más elemental, allí donde solo hace falta estar conectados, participar de la conexión vital, pero no tener una teoría sobre ella. La comunicación es "la vida misma", un terreno en el que no se establecen pertinencias, jerarquías, siempre sospechosas de elitistas, autoritarias, mesiánicas. De nuevo, ¿por qué la noción de géneros discursivos se celebra en nombre de la propia diversidad, en nombre de las prácticas comunicativas humanas de tan variados colores? ¿Por qué todo es medido con la vara de la funcionalidad a la vida, que es sinónima, básicamente, de mercado laboral?

Hay una estrecha relación entre la comunicación, la territorialidad que implica, el dominio del *oikos* (la casa) y la economía. De hecho, la casa (la escuela hoy) es el lugar de la administración de la economía, de los intercambios pragmáticos que permiten la supervivencia más elemental. Por ello, se puede establecer un vínculo con el mercado laboral, con ese discurso tan omnipresente según el cual la escuela (y toda la educación) debe formar personas competentes para insertarse en el mercado laboral (?).

El programa escolar vigente (ANEP. CEP, 2009) proporciona un extraño ejemplo de la lógica que venimos discutiendo. En el objetivo 1 del Área del Conocimiento de Lenguas se dice: *«Desarrollar la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos en distintos contextos y situaciones comunicativas, para facilitar su inserción social»* (p. 52). Lo que me resulta extraño del objetivo, y en ocasiones hasta inquietante, es el final: "para facilitar su inserción social". ¿Qué significa "inserción social"? ¿Qué puede significar en el contexto de un objetivo programático en el área de la lengua? Me parece que este objetivo (nada menos que el primero) paga tributo a la lógica del mercado laboral, a la lógica del orden del *oikos*. ¿No está ya el alumno "insertado socialmente", por ejemplo, en la propia escuela que forma parte de una sociedad? ¿De qué manera entender y producir textos orales y escritos de distinto tipo contribuye a esta oscura inserción social? ¿Qué clase de textos orales y escritos son los que habría que incorporar a la "capacidad discursiva" de los alumnos: conversaciones cara a cara, currículos, cartas de solicitud de empleo? ¿Cómo puede la literatura tener que ver con la "inserción social"? ¿Por qué habríamos de colocar la literatura al lado de los currículos, de las cartas, de los afiches? ¿No supone esto una profunda desvalorización de la literatura, en la medida en que, entre otras cosas, queda "utilitarizada"?

9

En este punto entiendo que comunicación, oralidad, economía, mercado laboral y escuela (la casa, el *oikos* clásico) son piezas del mismo dispositivo, de la misma maquinaria que se alimenta, a su tiempo, de todo el aparato estadístico de las evaluaciones de este o aquel tipo, de las rúbricas o planillas con indicadores así o asá, etcétera.

De esta manera se comprende lo que quedó por el camino: el lenguaje, la escritura, la gramática, la lengua misma; y la literatura, ese "lugar" donde el lenguaje puede ser lenguaje, donde se puede ver su "gracia" (en todos los sentidos de la palabra).

10

Los textos como los afiches, los currículos, las cartas de solicitud de empleo, etc., responden a una lógica pragmática radical, incluso descarnada. Son la expresión más elocuente del mercado laboral en el interior del salón de clase. Solo un debilitamiento de la noción de escritura puede haber provocado que dichos textos hayan ganado tanto terreno en la enseñanza de la lengua, una noción de escritura que se "tecnificó" (véanse los títulos de los libros de Cassany[1] que se usaron y usan por estas geografías para la reflexión didáctica), que perdió su potencia como antitecnología, como la instancia que permite plantearse una teoría sobre la escritura misma y, desde luego, sobre la oralidad. Se ha pasado por alto el hecho de que solo podemos decir oralidad en la escritura, pues la oralidad es una noción *a posteriori* de la escritura, es interna a esta. De modo que la oralidad, tal como la conocemos, tiene la "forma" de la escritura, de sus condiciones de enunciación.

11

En el Programa escolar de 1986 no había nada parecido a la oralidad. ¿Qué pasó en el camino para que hoy, y desde hace bastante tiempo, tengamos esa noción como algo completamente natural a y consustancial con la escuela? Una explicación posible tiene que ver con la hegemonía de la comunicación, de la economía, cuyo corolario más notable es el discurso de la gestión educativa como solución a los problemas que hoy atraviesa la educación. También tenemos la gestión de las interacciones verbales en el aula escolar.

¿Cuál es el problema de esto? El hecho de que a la comunicación, a su radical hegemonía, no les interesan la pregunta por el sentido, el carácter negativo del lenguaje (la negación de las cosas, de los estados de cosas, las objeciones y las críticas de los sentidos, de lo sedimentado), sino el mero funcionamiento, el aceitado de la propia maquinaria pragmática de la interacción verbal –de la cual es su combustible– para que simplemente funcione, se desarrolle, construya mensajes transparentes; para que, en el aula, circule información.

La comunicación pone en juego, en suma, una pragmática oral, unidimensional, llena de *kinésica*, de *proxémica*, de no dichos.

12

Ciertas tipologías textuales que circularon en la década de los noventa y al principio del año 2000 hablaban de textos informativos, como si hubiera otros textos que no fueran informativos. Los intentos por *tipologizar*, cruzando criterios de diversa índole, dieron lugar a verdaderos engendros de clasificaciones de textos, empantanado el terreno de la enseñanza de la lengua.

Asimismo, y de una manera aparentemente contradictoria, el prestigio y el predominio de la tipología textual a la van Dijk (2001) (la de *La ciencia del texto*) tuvo su apogeo en medio de la confusión sembrada, y tuvo también su retorno (todo lo reprimido retorna finalmente) en la organización básica del programa escolar vigente. Sin embargo, los géneros discursivos están en todos los discursos sobre la enseñanza de la lengua, y están igualmente en la estructuración del programa actual. Ahora bien, la tipología de van Dijk y la teoría bajtiniana de los géneros discursivos (Bajtín, 2003) tienen muy poco que ver, e incluso se contradicen. La primera presupone la unicidad del sujeto, la homogeneidad del discurso como un decir que persigue tales o cuales intenciones, cuya materialización la proporciona determinada superestructura textual; la segunda, en cambio, adopta como ley del discurso, el diálogo entre enunciados, la constitución de la palabra propia por la presencia de la ajena. No hay nada exclusivamente propio al margen del diálogo con el decir ajeno (no existe un hablante adámico), un decir efectivamente proferido o no, o un decir que no ha tenido lugar aún o que no tendrá lugar, pero presupuesto.

Sin embargo, dentro de la bolsa de la comunicación, las contradicciones se diluyen, todo puede convivir con todo ("donde comen tres, comen cuatro, y comen cinco..."), todo puede ser compatibilizado. De este modo, la formación docente pierde consistencia teórica y, desde luego, didáctica.

[1] Por ejemplo: *Reparar la escritura*, Barcelona: Ed. Graó (1993); *La cocina de la escritura*, Barcelona: Ed. Anagrama (1995); *Taller de escritura*, Barcelona: Ed. Paidós (2006); *Afilar el lapicero*, Barcelona: Ed. Anagrama (2007). Todos estos títulos resaltan el carácter técnico de la escritura.

13

En todo este "entrevero planificado", la gramática, que parece estar retornando al ruedo muy tímidamente (el retorno de lo reprimido), ha sido expulsada de la reflexión y, con ella, la lengua, el sistema de diferencias y oposiciones en cuyo interior hay también una especie de "dialogismo" entre los signos que lo constituyen (no podemos decir qué significa el pronombre *vos* si no lo ponemos en relación –en "diálogo", llevando las cosas un poco lejos– con *yo* y *tú*). La gramática es hoy "letra muerta", de la que se ha extirpado lo semántico, todo lo que vuelva inestable la interpretación (el propio lenguaje).

Así pues, es mejor trabajar con las nociones de intención comunicativa y estrategias discursivas, como si ambas nociones fueran más provechosas que la gramática. El manejo actual de estas nociones presupone que el hablante es dueño de su decir, un usuario del lenguaje capaz de calcular los sentidos que su decir va a provocar y que el otro va a identificar sin fallas. Presupone también que el hablante conoce sus deseos, sus intenciones, cada rincón de su "ser", y que el lenguaje le resulta una herramienta plenamente transparente respecto de esos deseos y esas intenciones. Lo mismo ocurre con el interlocutor: se da por descontado que habrá comunicación, que habrá la tan deseada conexión entre los dos polos de la máquina comunicativa; y que entre ellos circularán "aproblemáticamente" la información o el mensaje producidos por el hablante.

Desde luego que no estamos diciendo que no existan intenciones y estrategias, pero una cosa es que existan, y otra muy diferente es que los interlocutores posean el dominio pleno y transparente de sus decires y del sentido mismo, opaco por definición.

En este punto es clave entender cómo funciona la idea de comunicación, contraria a la de lenguaje. La comunicación "transparenta" el sentido (lo transforma en información, en mensaje, en una cosa –lo sustancializa–); hace de los interlocutores, polos de un circuito por el que circula, sin problemas, la información generada. En todo caso, si aparece algún problema, puede remitírselo al contexto y/o a las estrategias discursivas puestas en juego. Así, el contexto (elemento pragmático) aparece como la "garantía" de las interpretaciones, como el "lugar" del que se puede extraer la información faltante para "completar" la interpretación, sin advertir que el contexto no es un conjunto de cosas, de factores, sino otros discursos, otros decires (el diálogo bajtiniano), igualmente opacos.

En cuanto a las estrategias, la solución estriba en revisar los pasos previstos para la producción de la "palabra justa" y modificarlos. Luego, hay que volver a intentarlo. No se considera, pues, que los discursos siempre dicen "en exceso" o "en falta", porque ponen en funcionamiento el lenguaje, dañado internamente por la no-coincidencia entre las palabras y las cosas (entre otras no-coincidencias). De modo que convendría manejar el concepto de lenguaje renunciando al de comunicación, o mejor, estableciendo la oposición lenguaje/comunicación, sabiendo que la escuela debe situarse del lado del primero.

14

Por fin, quiero realizar algunos comentarios sobre la red conceptual de Lengua que presenta el *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008* (p. 112), a partir de la idea desarrollada hasta aquí: la didáctica como un campo de enunciados, una formación discursiva.

Me parece que la red conceptual en cuestión funciona bastante bien como el epítome de la formación discursiva de la didáctica de la lengua. Este "buen funcionamiento" estriba, según creo, en que dibuja un buen cuadro de lo que es el terreno de la lengua en magisterio, un terreno inestable, movedizo, pantanoso que, en lugar de invitar a la reflexión, inmoviliza.

En efecto, toda la red está organizada en torno del concepto de "situación de enunciación", que se despliega en dos direcciones: hacia la izquierda aparece la "lengua oral" y hacia la derecha, la "lengua escrita". Más abajo, en una línea que termina de cerrar el cuadro elaborado, están las nociones de "cohesión" y "coherencia". El encuadre de este trazado hace pensar en varias cosas, pero entiendo que la más relevante es a qué corresponde lo que hay "afuera" del cuadro, qué es lo que estaría quedando por fuera de la red conceptual, ya que se ha elegido armar la red en forma de cuadro, definiendo, quizás de manera inintencionada, un interior y un exterior. Esta pregunta se vuelve más relevante desde el punto de vista teórico cuando se observa que la noción de "discurso" se encuentra dentro del cuadro (es la primera noción que se relaciona con "situación comunicativa"). ¿Por qué esto? ¿El discurso está separado de la situación comunicativa? ¿Se entiende que el discurso es algo distinto de la situación comunicativa y que esta, en todo caso, encuadra al discurso, funcionando como su "contexto"? Esta interpretación parece la más adecuada si tenemos en cuenta lo que se dice en la fundamentación del Área del Conocimiento de Lenguas, donde el contexto aparece como un conjunto de factores que determinan el discurso.

Asimismo, es posible refrendar esta interpretación en el hecho de que los "géneros discursivos" se sitúan dentro del cuadro, saliendo del concepto de "discurso". ¿Por qué poner "discurso" por un lado y "géneros discursivos" debajo? A esto hay que añadirle que, en relación con "discurso", pero hacia la derecha, se despliega el concepto de "actos de discurso" (?), vinculado con la categoría pragmática "intención", la que, a su vez, se abre en tres posibilidades: "narrar", "persuadir" y "explicar". ¿Estos "actos de discurso" son los actos de habla austinianos (Austin, 2006)? En el caso de que lo fueran, habría que establecer claramente las diferencias entre la noción de discurso y la de habla, ya que, tal como el propio programa plantea la primera, no puede haber equivalencia.

Otro punto particularmente oscuro tiene que ver con la relación entre las características de los géneros discursivos ("tema, composición, estilo"), derivadas, naturalmente, de "géneros discursivos", y las "funciones del lenguaje" (suponemos que las propuestas por Jakobson, 1981). Parece bastante antojadizo el lugar que ocupan dichas funciones en la red conceptual, como si no estuvieran "por encima" de todo, como si no "atravesaran" todo discurso. En este sentido, las "funciones del lenguaje", verdadero puntal de la reflexión sobre la lengua, quedan en un lugar completamente secundario, casi como una especie de resabio de los "géneros discursivos" (?), además de que no se sabe cómo se relacionan con el resto de los conceptos que presenta la red conceptual. Se podrá esgrimir como defensa que una red conceptual es eso, una red, y que por tanto no supone relaciones jerárquicas ni un orden determinado; sin embargo, tampoco supone trazar un cuadro que da la impresión de que algo circula por el circuito compuesto por la "situación de comunicación", la "lengua oral" y la "lengua escrita" y, extrañamente, por la "cohesión" y la "coherencia", un cuadro que "cierra" las relaciones conceptuales creando un extracampo cuyos elementos se desconocen (sería como un "afuera" del lenguaje o algo así). Esta manera de dibujar la red permite efectuar ciertas interpretaciones que, desde el punto de vista teórico, no son sostenibles, y siembran la

confusión en un dominio que ya de por sí resulta bastante confuso, el dominio de la didáctica de la lengua.

¿Por qué pretender "atrapar" el funcionamiento del lenguaje en una red conceptual? ¿Por qué someter dicho funcionamiento al necesario esquematismo que supone la confección de un cuadro hecho de conceptos relacionados, con su consecuente efecto de estabilización de aquello que pretende capturar como en su "esencia"? El lenguaje es irreductible a cualquier recorte de relaciones conceptuales, sean del tipo que sean. Y sin embargo, tenemos la impresión de que en ese cuadro está "todo" el lenguaje, su mecanismo de funcionamiento.

La red conceptual, en definitiva, es otra muestra (el epítome, como dijimos) del tipo de estructura que tiene hoy la didáctica de la lengua, una estructura que, a decir verdad, es más bien una no-estructura, una suerte de campo en el que conviven conceptos de diferente naturaleza, todos aunados por la hegemonía de la comunicación.

14

Referencias bibliográficas

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

AUSTIN, John L. (2006): *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

BAJTÍN, Mijaíl M. (2003): "El problema de los géneros discursivos" en M. M. Bajtín: *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

BENVENISTE, Émile (1997): "Comunicación animal y lenguaje humano" en *Problemas de lingüística general I*, pp. 56-62. México: Siglo XXI editores.

DELEUZE, Gilles (2013): *El saber. Curso sobre Foucault*, Tomo I. Buenos Aires: Ed. Cactus.

JAKOBSON, Roman (1981): *Lingüística y poética*. Madrid: Ed. Cátedra.

LACAN, Jacques (2011): *El seminario 3. Las psicosis*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

LACLAU, Ernesto (2014): *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

NÚÑEZ, Sandino (2012): *El miedo es el mensaje*. Montevideo: Casa Editorial HUM.

PÊCHEUX, Michel (2008): "El mecanismo del reconocimiento ideológico" en S. Žižek (comp.): *Ideología. Un mapa de la cuestión*, pp. 157-167. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PERNIOLA, Mario (2006): *Contra la comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

RANCIÈRE, Jacques (2014): *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo libros.

VAN DIJK, Teun A. (2001): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ed. Paidós.

ŽIŽEK, Slavoj (2009): *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.