

## **Género, desbordes y límites de la literatura:**

### **Leer para enseñar y aprender<sup>1</sup>**

**Adriana Lía Goicochea**

**Universidad Nacional del Comahue**

## **Resumen**

Este trabajo se propone demostrar la importancia del género en la educación literaria. La Literatura es un objeto de enseñanza, y por consiguiente reclama un docente intelectual capaz de reflexionar y de construir ese objeto pedagógico.

Por otro lado, la cuestión del objeto no es independiente de la problemática de los géneros. Esta contribuye a completar uno de los debates actuales de la crítica: la literatura pensada en sus des-bordes o en sus límites, lo que resulta vital para construir el canon escolar.

Primero porque el docente se halla frente al desafío de plantear una práctica que le permita hacer visibles los puntos de contacto de la literatura con otros discursos para establecer relaciones en las que el texto lejos de leerse en su textualidad o en relación con su contexto socio-histórico, se lee como una biblioteca activa. Segundo porque implica reconocer la centralidad del relato y que la identidad es de naturaleza narrativa. Luego, una lectura desde la perspectiva de género sexual es el prisma desde el que se puede leer el espacio biográfico para que el sujeto se piense a sí mismo y a los otros: de allí la valoración de la literatura como productora de significaciones sociales

Finalmente ¿se trata de límites o desbordes? Desborde de género, de contactos discursivos, trasgresión de todo límite para dar cuenta de la complejidad de lo real. Ese es el desafío de la educación literaria que se enfrenta a la contingencia del valor literario, y consecuentemente a la cuestión del canon, que como sabemos implica al mercado y con él a la política.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es parte del Proyecto de investigación "Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria" dirigido por la profesora Juana Porro con sede en el CURZA-Universidad Nacional del Comahue, y constituye un aporte a los lineamientos teóricos sobre los que se sustenta la implementación de los Talleres de Articulación entre la Universidad y la Escuela Media

## Palabras claves

Educación Literaria - Género literario – Relato – Identidad - Género sexual

### ***-De los motivos y los propósitos***

Un sondeo de la situación de la enseñanza del género en la escuela media nos ratificó lo que intuíamos antes de iniciar la investigación, que es por un lado el absoluto predominio de la narrativa en la enseñanza de la literatura y por otro lado, que la propuesta pedagógica está fundada sobre la división tripartita de los géneros. En la misma muestra observamos la ausencia de temas relacionados con la cuestión del género como rol social y sexual y que no se ha seleccionado la narrativa de escritoras mujeres.

Esta conclusión surgió del análisis de una muestra constituida por planificaciones áulicas de escuelas públicas y privadas, elegidas con el fin de encontrar respuesta a interrogantes que nos permitieran tener un panorama general del lugar del género en la educación literaria. Nos preguntamos ¿Qué se lee? ¿Cómo se lee? ¿Que concepto de género subyace en la práctica de los docentes?

Las cuestiones así formuladas localizan la problemática en el campo de la teoría literaria, y como consecuencia reclaman un estudio que permita elaborar un estado de la cuestión para luego plantear algunas líneas conceptuales de abordaje del género literaria. Con este propósito se trazó un itinerario que focalizó por lo menos tres aspectos: la cuestión del canon y del valor literario, la cuestión del objeto y la cuestión del método. Sin embargo, se impuso la preocupación por el segundo, porque nos hallamos no solo ante un objeto de estudio sino ante un objeto de enseñanza.<sup>2</sup>

El corpus bibliográfico y el trabajo de campo nos enfrentaron al desafío de plantear la relación sujeto, subjetividad, lectura, género literario y enseñanza de la literatura para lo que partimos de algunas certezas que trataré de sintetizar aquí.

En cuanto al objeto, sostenemos que la literatura es un universo simbólico que constituye un campo de representaciones colectivas, y por lo tanto, uno de los objetivos que orienta la lectura es examinar los modos colectivos de imaginar lo social (Castoriadis 2003) sin olvidar una evidencia, que es su función pedagógica.

---

<sup>2</sup>Una referencia a estos problemas fueron abordados en mi trabajo *“El docente en la encrucijada: Práctica de lectura y enseñanza de la literatura”* Porro, Juana. (comp). (2011) Educación Literaria. Articulación entre Escuela Media y Universidad. CURZA UNCo. 35 - 44

En este marco conceptual es viable entonces pensar que los textos son productores de significaciones y tienen fuerte impronta en la subjetividad de los alumnos. Sin embargo, no podemos perder de vista la idea de que a pesar de los modelos que se transmitan, los jóvenes no son receptores pasivos y pueden por ende, producir valoraciones muy disímiles desde su propio contexto cultural.

Luego, en relación con la búsqueda de las estrategias más eficaces a la educación literaria resulta crucial el rol del profesor o del maestro, ya que la lectura en el aula siempre tiene una función pedagógica mediatizada por la mirada del docente, que es en definitiva quien debe asumir el reto de elaborar un proyecto que más allá de los textos sea capaz de articular nuevas lecturas.

### ***-Los géneros como formas culturales***

Es una realidad que la enseñanza de la Literatura es hoy una problemática de la se ocupan por lo menos dos ámbitos del saber: la pedagogía y la teoría literaria, disciplinas que comparten una preocupación: ¿Se enseña la Literatura? Nuestra experiencia nos indica que si entendemos que la Literatura es una práctica social que involucra tanto la lectura como la escritura, también es un objeto de enseñanza., y por consiguiente reclama la posición de un docente intelectual capaz de construirlo.

Entonces es aquí donde se vuelve relevante pensar que *la cuestión del objeto* no es independiente de la problemática de los géneros, por el contrario, ésta contribuye a completar por lo menos uno de los aspectos sobre los que debate hoy la crítica y la teoría literaria: la literatura pensada en sus des-bordes o la literatura pensada en sus límites. Una u otra posición resulta vital a la hora de construir el canon escolar pues allí se pone en juego el valor literario. Esta afirmación reclama que nos demoremos en su explicación.

En primer lugar, literatura y educación son prácticas sociales con un común denominador que es el sujeto que enseña y aprende o que lee y escribe, por lo tanto, creemos que cuando la enseñanza de la literatura reconoce la centralidad del género tanto en la escritura como en la lectura de una obra, potencia su valor pedagógico.

Podemos enunciar distintas razones, una de ellas es que en este momento histórico la cuestión del género continúa siendo relevante, pues es el lugar de la cultura donde quedan registradas sus marcas, máxime si consideramos, que el sistema de género determina las prácticas literarias y los modos de lectura, y que es allí donde se inscribe lo social. Por eso nos encontramos con que en el espacio literario contemporáneo aún cuando reciben los mismos nombres, los géneros literarios no tienen el mismo significado, ni la misma función, y consecuentemente se producen cambios en la red de relaciones y fuerzas que conforman el campo. Hoy asistimos a un proceso de configuración de “escenarios de hibridización” en los que la circulación

entre culturas (popular, alta, de masas) se proyecta sobre los géneros literario lo que impacta sobre la literatura ampliando sus fronteras

Otro de los motivos que evidencia la relevancia de la cuestión del género en la educación literaria es que su conceptualización no tiene intención formal sino que se funda en la idea de que hablar del género es inherente a una práctica en la que se expresa la cultura, por lo tanto los definimos como formas culturales de alta densidad simbólica.

Una de las consecuencias que surge de este axioma es que el sentido de un texto literario no se agota en lo que le es contemporáneo, por lo tanto se comprende en diálogo con textos que exceden su propia época, que significan el campo social y que ingresan con su propia cultura y con su propia voz. La otra consecuencia es que se modifica el objetivo de la lectura que no busca interpretar o explicar sino comprender y valorar, pues leer significa establecer un diálogo entre un sentido y otro, entre las culturas que se inscriben en la superficie del texto.

Sin duda, el docente que comparta esta tesis se halla frente al desafío de plantear una práctica pedagógica que le permita establecer relaciones intertextuales e interdiscursivas, lo que como correlato, rompe con un criterio de organización cronológica del corpus para establecer otras relaciones en las que incluso el texto lejos de leerse en su pura textualidad o en relación con su contexto socio-histórico de producción, se lee como una biblioteca activa. De allí que hablemos de *desborde* pensando la frontera como un lugar de contacto.

Ubicado en este paradigma lo primordial para el docente será entonces por una parte, experimentar la potencialidad de una práctica áulica que, fundada en los presupuestos sobre el género literario antes explicitados, tenga un impacto sobre el sujeto pedagógico. Por otra parte, será fundamental que comprenda que la lectura así entendida produce sentido y transforma al sujeto. Finalmente y tal vez lo más significativo es que se disuelve la confrontación entre la utilidad de la enseñanza de la literatura y la experiencia. En otras palabras, vale decir que ninguna experiencia de acercamiento a la literatura podría ser inútil. Y en este punto es relevante la función de la escuela que muchas veces se transforma en el único espacio que le ofrece a un joven la oportunidad de contactarse con lo literario.

En segundo lugar, retomando nuestra intención de explicar los límites de la literatura recordaremos que muchos autores han señalado que una nueva experiencia del espacio y de la temporalidad atraviesa el campo cultural contemporáneo y que su pensamiento está signado por un creciente interés en las identidades y las subjetividades. En este escenario conceptual surge una pregunta clave: ¿cómo pensar hoy la cuestión de la identidad? e inmediatamente una de las respuestas es que las identidades (individuales o colectivas) son de naturaleza narrativa.

Esta afirmación se enmarca en la teoría de la narratividad cuyo concepto central es el relato como una estructura de pensamiento en cuya trama se configura la temporalidad que es modelizadora de la experiencia humana. Este enunciado

enmarca la idea de que el yo siempre es relacional porque la configuración narrativa del sujeto tiene origen en la interpelación del otro. Consecuentemente, la capacidad narrativa se erige en una precondition para dar cuenta de sí mismo y asumir la responsabilidad por los propios actos. Esta postulación del sentido determina los olvidos y las deformaciones de la memoria.

Tal vez la contribución más significativa de la teoría del relato es la valoración de la ficción, cuando sostiene que una obra puede estar cerrada en su configuración y abierta en cuanto a la influencia que puede ejercer en el mundo del lector. Recordamos palabras de Paul Ricoeur cuando sostiene que en la medida en que toda obra actúa, añade al mundo algo que no estaba antes en él.

Luego, y a propósito de los resultados de la investigación de campo y de este itinerario conceptual no podemos dejar de mencionar que las narrativas del siglo XX atraviesan un proceso de subjetivación que impone la centralidad del yo, lo que Beatriz Sarlo llamó el “giro subjetivo”. (2005: 22).

También predomina un discurso de la intimidad que se produce porque existen condiciones ideológicas propicias, por lo que hoy algunos críticos hablan de la “era de la intimidad”<sup>3</sup>.

Y en un gesto de síntesis, recordemos que el predominio de las narrativas del yo ha motivado a Alberto Giordano a hablar de un “giro autobiográfico” en el campo cultural contemporáneo<sup>4</sup>.

Este mapa nos enfrenta a otra cuestión que no quisiéramos omitir y es la constitución de un *espacio biográfico*.<sup>5</sup> La observación nos permite afirmar que actualmente circulan e interactúan en relación interdiscursiva los géneros tradicionales que forman el mapa de lo biográfico y de lo autobiográfico (diario, memorias) con nuevas formas, propias de la formación mediática y de la académica (entrevista y testimonio)

---

<sup>3</sup> Lo íntimo es, según nos recuerda Nora Catelli, el lugar del sujeto moderno y se ha transformado en prueba de una certeza que se basa en la fiabilidad textual de su localización, así como en una herramienta para la comprensión de la Historia. (2007: 10)

<sup>4</sup> Alberto Giordano (2008) se refiere a la noción de giro autobiográfico para identificar “un movimiento perceptible no sólo en la publicación de escrituras íntimas (diarios, cartas, confesiones) y en la proliferación de blogs de escritores, sino también en relatos, en poemas y hasta en ensayos críticos que desconocen las fronteras entre literatura y ‘vida real’” *El giro autobiográfico de la literatura argentina actúa*, Buenos Aires, Mansalva, 13.

<sup>5</sup> Según Leonor Arfuch la noción de espacio biográfico es una herramienta metodológica para describir “...las relaciones en presencia y ausencia entre formas de diverso grado de vecindad, relaciones ni necesarias ni jerárquicas, pero que adquieren su sentido, precisamente en un *espacio de temporización*, en una simultaneidad de ocurrencias, que por eso mismo pueden transformarse en sintomáticas y ser susceptibles de articulación, es decir, de una lectura comprensiva, en el marco más amplio de un clima de época.” (2002: 49).

De estos enunciados deriva la pregunta por la configuración del sujeto en las diferentes modalidades del relato de la experiencia del yo: la carta, el diario, las memorias, la autobiografía, el testimonio.

Sin embargo, en este itinerario permanece latente la pregunta por los límites de la literatura y particularmente del relato, para contar la experiencia y para dar cuenta de lo real.

Difícilmente se pueda sintetizar aquí el interés de este debate y la importancia del pensamiento de Florencia Garramuño sobre este tema, pero no podemos obviar la mención de la renovada noción de híbridos y de obra como archivo de lo real que hallamos en su obra.

Dice Garramuño que se trata de una híbridos que llega a presionar los límites de la literatura para ubicarla en un campo expandido en el cual la distinción entre literatura y vida, resulta irrelevante, porque estas literaturas apuntan a una idea de obra como una suerte de archivo de lo real despedazado (*euxistênciatecas* de lo real) que baraja de una forma novedosa una relación entre archivo y experiencia. El archivo convierte la experiencia en cadáver. La existencia de uno supone la muerte o la cancelación de la condición de existencia pura de esa experiencia archivada, sin embargo, dirá que “Cuando se trata de arte, no hay afuera, no hay exterior, o no hay experiencia; sino sólo -en todo caso- el residuo opaco, ya elaborado y, por lo tanto, *otra cosa* que ese otro exterior”. En esta definición archivo y experiencia, no se contradicen sino que se conjugan en la formulación de un concepto de obra “estriada por el exterior”. (2009: 27)

Su tesis principal es que asistimos al surgimiento de nuevas formas de búsquedas como alternativas de resistencia, y hace hincapié en la idea del borramiento de los límites entre escritura y experiencia. Hay otra literatura que reconstruye una relación problemática y crítica entre ellas. Entre estas narrativas propone, por ejemplo a Juan José Saer en *El entenado*, *Glosa*, y *Nadie nada nunca*. Para cerrar con las palabras de la autora diremos que la literatura

ya no se define por su relación con lo real o su divorcio de la experiencia, ni tampoco por su representación o reconstrucción de ambos. Se trata de un desconocimiento y una desautorización de esos espacios en tanto esferas diferenciadas, de un desconocimiento de las fronteras entre esos espacios (2009: 245)

Estas serían las respuestas con las que podemos leer las últimas décadas del siglo XX y lo que transcurre del siglo XXI. En ellas recrudece la pregunta por los límites de la literatura y este interrogante surge, como bien dice Claudia Kosak “cuando algo comienza a hacerse en algún sentido ausente, lejano o al menos borroso”. (2006:13)

En cualquier caso, ¿se trata de límites o desbordes? Desborde de género, de contactos discursivos, trasgresión de todo límite para dar cuenta de la complejidad de lo real. Y allí se enfrenta a la contingencia del valor de lo literario, y consecuentemente a la cuestión del canon, que como sabemos implica al mercado y con él a la política.

### ***-Educación literaria desde una perspectiva de género***

Hemos argumentado hasta aquí la importancia del género en la educación literaria, el rol del docente como constructor del canon escolar y su protagonismo cuando se trata de proponer modos de leer. También señalamos al comienzo la ausencia de autoras mujeres en las propuestas áulicas así como de lecturas que den cuenta de la cuestión del género. Estos dos factores, se aúnan en la hipótesis de que la perspectiva de género es el prisma desde el que se puede leer el espacio biográfico para que el sujeto se piense a sí mismo y a los otros.

Justamente es en la valoración de la literatura y de la lectura como productora de significaciones sociales que la perspectiva de género se torna relevante. En este sentido admitimos una evidencia: el género como categoría analítica atraviesa todas las relaciones sociales dentro y fuera de la familia, e impacta sobre las características del mundo social y la época histórica en que viven las personas.

Por otro lado, la noción de familia está delimitada por la historia que se les cuenta a los individuos desde que nacen y a lo largo del tiempo. También el sistema educativo, particularmente la escuela como institución biopolítica lo hace y contribuye a crear un imaginario, y es precisamente en este aspecto que resulta relevante la función pedagógica que se ejerce a través de distintas disciplinas entre las que se encuentra la Literatura.

Esta es una razón por la que es importante que las docentes reflexionen sobre los alcances de la selección de textos, así como la propuesta de lectura que presenten a los estudiantes. Esta consideración se relaciona con la posición crucial del/la docente habida cuenta de que “la pedagogía no es un proceso independiente en sí mismo sino que debe ser colocado en términos de una relación social adulto-niño, y en este ámbito la autoridad se analiza también por sus competencias en la transmisión del *status quo*” (Bustelo 2007:85) Estas afirmaciones ameritan una digresión.

En primer lugar, y a propósito de que las relaciones de género atraviesan el mundo social, recordaremos que al decir de Gloria Bonder necesitamos propuestas y sobre todo ejemplos de políticas y prácticas educativas que en clave de equidad de género se apropien, creen y resignifiquen cuestiones que inquietan, como por ejemplo: ¿Se puede enseñar y aprender a convivir con el otro/a? ¿Qué convivencia deseamos, cuál practicamos? En articulación con estos temas recurre a las ideas de Derrida acerca de la hospitalidad. Concepto que se diferencia de “respeto por el otro”, “aceptación del otro”, ya que consiste en una bienvenida al Otro, “un ofrecerse y darse

antes de que se identifique; sin pedirle un documento, un nombre, un contexto, un pasaporte y sin convertirlo en un tema". Su pensamiento motiva a analizar con otros ojos la educación, sus fines y procesos. (2005: 16)

Siguiendo estas ideas Graciela Frigerio propone pensar la educación como una práctica de la hospitalidad. Esto está ligado a la oportunidad que brinda la educación para aprender a convivir. Este resulta un concepto muy productivo en tanto se define no solo como interacción entre personas, sino como "disposición a escuchar y tomar contacto con las tensiones y contradicciones de la que está formado el tejido de nuestra subjetividad" (2005: 28)

En segundo lugar, debemos recordar que P. Bourdieu plantea distintos ejemplos, prácticas, ritos, escritos, tradiciones a través de las cuales la violencia simbólica se expresa determinando y naturalizando la dominación masculina, y la manera en que esta se legitima a través de múltiples maneras, en un mundo androcéntrico.<sup>6</sup>

Justamente, lo interesante del texto es la lógica y sentido con que Bourdieu aborda el agenciamiento de esta dominación y como esta violencia simbólica necesita de esta aceptación del dominado para llevarse a cabo. Para poder reconocer a la mujer en una posición equiparable a la de hombre, hay que hacer visibles todos estos mecanismos de dominación y la naturalización a partir del lenguaje y las acciones, que concibe a la mujer como objeto no sujeto. Luego, la preocupación es que los poderes instalados en lo androcéntrico, son muy difíciles de desmontar, sobretodo cuando las mismas mujeres no comprenden ni asumen su dominación. Es precisamente en este sentido que la escuela tiene una incidencia especial.

Finalmente, esta última afirmación remite al *cómo* leer la Literatura, lo que involucra la articulación entre las estrategias pedagógicas y una teoría de la lectura que puedan vehicular un encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector que responda a una educación generadora de sujetos críticos y reflexivos capaces de cuestionar "lo normal y lo natural".

En esta instancia se requiere que los docentes sean conscientes de la gravitación educativa de la literatura como productora imaginarios sobre el género, y luego, que el mismo docente sea capaz de tomar en cuenta las nuevas formaciones familiares, las narrativas vigentes sobre el orden y el cambio social, entre tantas otras

---

<sup>6</sup> Este autor repasa, la división sexual del trabajo y las construcciones sociales de género, que crean relaciones de dominantes / dominadas, en donde el hombre es "el ser superior", viril, que participa en la vida pública y valorado socialmente, mientras que la mujer "se somete", limitada al ámbito doméstico, disminuida, negada y considerada como "objeto" Vincula también la violencia simbólica, a valorización diferenciada de los órganos genitales femeninos y masculinos y a la exaltación falocéntrica expresada en múltiples culturas (y defendida por reconocidos académicos, a quienes cita) Menciona que el "cuerpo biológico socialmente forjado es así un cuerpo politizado" que expresa las desigualdades, que lo masculino/femenino, se presenta como pares opuestos, que funcionan como categorías de percepción que constituyen relaciones de poder a través de los que afirman su dominio, haciéndolas parecer como naturales (Bourdieu, 1999)

cuestiones que imprimen marcas peculiares a las representaciones y prácticas de género.

En síntesis, la enseñanza de la literatura puede plantear una lectura que renueve la manera de ver las relaciones sociales, generar resistencias a la marginalidad y la subordinación, crear un espacio en el que se halle el germen de la "hospitalidad".

### ***-Género, prácticas y sujeto: algunas conclusiones***

Hasta aquí podríamos observar que no es una novedad, cuando de estudios sobre género literario se trata, hacer referencia la teoría bajtiniana, tampoco resulta una perspectiva innovadora recordar los aportes de Ricoeur sobre la narratividad. Ambos completan la escena de la reflexión sobre el tema en el Siglo XX. Sin embargo, frente al panorama que hemos presentado persiste el interrogante de cómo abordar la literatura en la escuela, cuál es el lugar del género en la educación literaria, qué hacemos con estos debates intelectuales tan importantes para la cultura y la política, tan cargados de sentido, pero que parecen tan lejanos a la hora de ponerlos en contacto con la realidad del aula, atravesada por los medios de comunicación y los productos mercantilizados de la televisión.

Se abre entonces un abanico de variable a tener en cuenta a la hora de revisar la práctica pedagógica. Por un lado, si atendemos al principio de que la escuela debe facilitar que el estudiante se construya como sujeto en el mundo el objetivo de la enseñanza de la literatura será fomentar el placer de la lectura, pero el verdadero desafío es poder orientar a los alumnos hacia el conocimiento de un campo literario fundado sobre la condición relacional de sus agentes. Para ello creemos que es imprescindible que sea el docente quien tenga claro cuáles son los saberes disciplinarios específicos que se ponen en juego y tome su posición como un intelectual que ante todo es un lector especializado capaz de llevar su experiencia al plano pedagógico, es decir a la educación literaria.

Por otro lado, podemos coincidir en que el docente hoy ejerce una praxis de enseñanza y aprendizaje con sujetos que comparten una lengua atravesada por el dialogismo discursivo. Por lo tanto, encontrará en una pedagogía de la alteridad<sup>7</sup>, la posibilidad de repensar la educación como un dar, un dar a conocer, un dar a ver, un dar a pensar, un dar a narrar, un dar a imaginar, un dar a sentir y también el potencial

<sup>7</sup> Nos referimos particularmente al pensamiento de Carlos Skliar. Recomendamos consultar <http://es.scribd.com/doc/59088018/filosofia>

para demostrar que cuando la enseñanza de la literatura focaliza los géneros literarios de tal modo que ponen en relevancia sus desbordes y sus límites, y que cuando propone una lectura desde la perspectiva del género sexual, le brinda al sujeto la posibilidad de pensarse y pensar al otro.

## Bibliografía

AMICOLA, José (2007) *La autobiografía como autofiguración*. Rosario, Beatriz Viterbo Editora.

ARFUCH, Leonor. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

(2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

BAJTIN, Mijail. (1985) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. (1994) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

BOMBINI, Gustavo. (2007) "La lectura de textos literarios. Episodios de una polémica didáctica". *Anales de la Educación, DGCE* 31 6: 72-76.

BONDER, Gloria (2005) *La educación interpelada: problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género*. Buenos Aires, Documento PRIGGEP.

BOURDIEU, Pierre (1999): *La dominación masculina*. Fondo de cultura Económica Buenos Aires.

BUSTELO, Eduardo. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

BUTLER, Judith. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

CASTORIADIS, Cornelius. (2003) *La institución imaginaria de la sociedad*. Ensayo Tusquets.

CATELLI, Nora (2007). *En la era de la intimidad: seguido de El espacio autobiográfico*. Rosario, Beatriz Viterbo Editora.

FRIGERIO, G. (2005) "Acerca de lo inenseñable." *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

GARRAMUÑO, Florencia. (2009) *La experiencia opaca. Literatura y desencanto* Buenos Aires, FCE.

RICOEUR, Paul (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid, S XX, T. 2

(1999) *Lectura del tiempo pasado. Memoria y Olvido*. Madrid, Arrecife.

(2008) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, FCE.

ROMERA, José (1993) *Escritura autobiográfica*. Madrid, Visor Libros.

SARLO, Beatriz (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

SKLIAR, Carlos. *La cuestión del otro y de la diversidad en pedagogía*.  
<http://es.scribd.com/doc/59088018/filosofia>