



Saberes y cuerpos generizados en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: entre la escuela secundaria y la formación docente

Knowledges and Gendered Bodies in Teaching Language and
Literature: Between Secondary School and Teacher-Training

Conhecimento e corpos de gênero no ensino de línguas e
literatura: entre o ensino médio e a formação de professores

Valeria Sardi*

* sardivaleria@gmail.com

Fotografía: Christian Hederich©

pp. 15-36

Resumen

En este trabajo presentamos avances de la investigación "La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?" (2016-2019) dirigida por la Dra. Valeria Sardi - desarrollada en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigación de Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en la que analizamos los sentidos en disputa en torno a los saberes disciplinares y de género que se presentan a lo largo de la formación inicial en Letras en la universidad. A su vez, indagamos cómo en el espacio de la residencia docente se configuran modos de intervención que tensionan o integran la dimensión sexo-genérica. En este sentido, a partir del análisis de escrituras de la práctica de profesores/as en formación que registran su propia práctica en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en aulas de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina) indagamos en los modos en que los/as estudiantes se apropian de los saberes específicos atravesados por la dimensión sexo-genérica y, a su vez, cómo sus cuerpos y sus corporalidades se involucran y participan en la construcción epistémica generizada.

Abstract

This work introduces some advances in our research "Teacher-training in Literary Arts from an Approach on the Basis of Gender: An Outstanding Debt?" (2016-2019), directed by Valeria Sardi, PhD., carried out at the Interdisciplinary Center of Gender Research of the Research Institute of Humanities and Social Sciences at the School of Humanities and Education Sciences of the University of La Plata, in which we analyze the senses in dispute around the curricular and gender knowledges that arise throughout the first years of the Teacher Training Course in Literary Arts at our University. In turn, we investigate how different ways to proceed, that tense or integrate the sex-gender dimension, are configured in the place where the teacher training practice occurs. In this sense, from the analysis of pieces of writing of teacher trainees who keep a record of their own training in Language Practice and Literature classes in classrooms from secondary schools of the city of La Plata (province of Buenos Aires, Argentina), we investigate the ways in which the students appropriate the specific kinds of knowledge, which are interwoven with the sex-gender dimension and, at the same time, how their bodies and their corporalities become involved and participate in the genderized epistemic construction.

Resumo

Neste trabalho apresentamos os avanços da investigação “Formação de professores em Letras a partir de uma abordagem de gênero: uma dívida pendente?” (2016-2019) dirigido pela Dra. Valeria Sardi e desenvolvida no Centro Interdisciplinar de Pesquisa de Gênero do Instituto de Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Nacional de La Plata, em a que analisamos os sentidos em disputa em torno dos saberes disciplinares e de gênero que se apresentam ao longo da formação inicial em Letras na universidade. Ao mesmo tempo, investigamos como se configuram no espaço da residência docente modos de intervenção que enfatizam ou integram a dimensão sexo-genérica. Nesse sentido, a partir da análise de escritos da prática de professores em formação que registram sua própria prática em aulas de Práticas de Linguagem e Literatura de escolas secundárias da cidade de La Plata (Província de Buenos Aires, Argentina) investigamos as formas como os alunos se apropriam dos conhecimentos específicos atravessados pela dimensão sexo-genérica e, por sua vez, como seus corpos e corporalidades se envolvem e participam da construção epistêmica de gênero.

Recibido: 15 | 05 | 2020

Evaluado: 02 | 11 | 2020

Palabras clave

saberes, cuerpos, género, Lengua y literatura, escuela secundaria.

Keywords

Knowledges, Bodies, Gender, Language and Literature, Secondary School.

Palavras chave

conhecimento, corpos, gênero, linguagem e literatura, ensino médio.

Una profesora en formación comentaba en su reflexión sobre las prácticas docentes en la escuela secundaria: “En mis prácticas de enseñanza me veo atravesada por múltiples saberes, heterogéneos, provenientes de distintas disciplinas pero también de distintos órdenes y experiencias” (Diario de clase, 2016). Esta pluralidad de saberes y experiencias, resultantes de distintos registros, atraviesa el tránsito por las prácticas docentes en escuelas secundarias, donde los saberes disciplinares se traman con los saberes de género y se asientan en los cuerpos —en tanto materialidad, emoción, afectividad, el sentir y el pensar, subjetividad e intersubjetividad— y las corporalidades —es decir, desde un abordaje fenomenológico, se refiere a ser en el mundo con otros, agente y productor de sentidos, ser con el mundo— de docentes y estudiantes. En otras palabras, enseñar Lengua y Literatura en la escuela secundaria se configura como una experiencia donde no solo se visibilizan y problematizan los saberes específicos, sino que estos dejan huellas en los cuerpos y las afectividades de los sujetos —los y las jóvenes estudiantes como así también los/as docentes—; y, a su vez, la materialidad de los cuerpos crea sentidos significativos en la apropiación de saberes específicos en las aulas de secundaria.

En este trabajo nos proponemos abordar los sentidos en disputa en torno a cómo se gestionan los saberes disciplinares de la Lengua y la Literatura atravesados por la dimensión sexo-genérica y, asimismo, cómo esos saberes se traman con las corporalidades de estudiantes y docentes en la escuela secundaria. Algunos interrogantes que orientan nuestra indagación son: ¿cómo la dimensión sexo-genérica atraviesa la

enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria? ¿Cuáles son las tensiones que se presentan en las aulas en torno a los saberes de género y la enseñanza de la Lengua y la Literatura? ¿Cómo los cuerpos y las corporalidades producen sentidos y saberes en las clases de lengua y literatura en la escuela secundaria?

Para el análisis tomamos como fuentes escrituras de las prácticas de los/as profesores/as en formación y diarios de clase de mi propia práctica como formadora de formadores/as en el profesorado en Letras universitario. La decisión de tomar en consideración diarios de clase y autorregistros de las prácticas docentes se basa en una trayectoria de más de veinte años de formación e investigación, analizando la práctica a partir del registro escriturario de docentes en formación y en ejercicio, como práctica profesionalizante que promueve el trabajo sobre sí y como configuración de conocimiento teórico didáctico sobre las prácticas de enseñanza desde una metodología cualitativa de corte etnográfico. La muestra, considerada parte del relevamiento realizado en prácticas docentes en clases de Lengua y Literatura en diez escuelas secundarias de la ciudad de La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), de treinta profesores y profesoras en formación que realizaron la residencia docente en el profesorado universitario en Letras de una universidad pública en territorio bonaerense. Esta indagación se inscribe dentro del proyecto de investigación: “La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente (2016-2019)”, radicado en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP) integrado por un grupo de trabajo transdisciplinar de investigadores/as formados y en formación dirigido por mí.

El criterio de selección de los diarios de clase y autorregistros de la práctica, que se analizan en este artículo, partió de considerarlos escrituras de la práctica que visibilizan el objeto de estudio del proyecto de investigación; es decir, dar cuenta de la intervención didáctica sexo-generizada, tanto en la residencia docente como en el espacio de la formación docente.

“Coser es de mujer”

Genevieve Fraisse, en su libro *Los excesos del género* (2016), plantea la necesidad de defender la sexuación del mundo, es decir, la existencia de una mirada que establezca el reconocimiento de que la historia es sexuada; y, en ese sentido, pone en discusión la idea de que el sexo o el género son partes, o temas o una variable más a considerar sino que, por el contrario, “el prisma del género” (p. 56) es un eje central de lectura que plantea la historicidad de la sexuación del mundo y el imperativo de “reelaborar la organización” (p. 58) del conocimiento. En el mismo sentido, la investigadora brasileña Guacira Lopes Louro (2012) plantea desconfiar del currículum como algo naturalizado, poner en cuestión los saberes instituidos organizados de manera binaria — en tanto saberes legítimos y no legítimos— y, además, enfrenar las condiciones en que se da el conocimiento y el modo en que llegamos a conocer. De allí que nos interesa problematizar la apropiación de saberes específicos de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria, en tanto construcción social objetivada en las relaciones y prácticas cotidianas que se dan en las aulas y que articulan con las prácticas socioculturales juveniles. Asimismo, pensamos los saberes en tanto relación simbólica, material y temporal de los sujetos con el mundo, con los otros y consigo mismos; es decir, como señala Bernard Charlot (2006), los sujetos perciben el mundo en tanto conjunto de significaciones o sistema simbólico y se lo apropian desde su cuerpo y desde la dimensión material, transformándolo o modificándolo en una temporalidad que imbrica pasado, presente y futuro. En este sentido, los saberes que se enseñan y aprenden en las aulas de secundaria dan cuenta de un recorte y un ordenamiento de la realidad, producto de mediaciones subjetivas e institucionales donde los géneros, las sexualidades, las corporalidades y los afectos están imbricados.

La escuela secundaria, entonces, se configura como un territorio donde los procesos de enseñanza y apropiación del conocimiento disciplinar, en este caso de la Lengua y la Literatura, están atravesados por la dimensión sexo-genérica. Y, en este sentido, se trataría de analizar cómo los saberes son aprendidos, percibidos y construidos colectivamente por los sujetos desde sus identidades sexo-genéricas y desde sus corporalidades sexuadas.

Como punto de partida tomaremos para el análisis un autorregistro de una profesora en formación que realizó sus prácticas docentes durante el año 2016 en un curso de primer año de una escuela secundaria privada confesional del centro de la ciudad de La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), con nivel primario y secundario, que recibe estudiantes mayoritariamente de clase media de la ciudad, hijos/as de comerciantes o profesionales. En la clase que analizaremos hay treinta alumnos/as sentados/as en pupitres individuales mirando el pizarrón. Solo algunos/as se levantan de sus bancos y deambulan por el aula. La profesora está trabajando con el género romance y, específicamente, está analizando el "Romance del enamorado y la muerte"¹ con sus estudiantes:

1 "Romance del enamorado y la muerte" (Anónimo).

Un sueño soñaba anoche,/ soñito del alma mía,/ soñaba con mis amores,/ que en mis brazos los tenía./ Vi entrar señora tan blanca,/ muy más que la nieve fría./ —¿Por dónde has entrado, amor?/ ¿Cómo has entrado, mi vida?/ Las puertas están cerradas,/ ventanas y celosías./ —No soy el amor, amante:/ la Muerte que Dios te envía./ —¡Ay, Muerte tan rigurosa,/ déjame vivir un día! —Un día no puede ser,/ una hora tienes de vida./ Muy deprisa se calzaba,/ más deprisa se vestía;/ ya se va para la calle,/ en donde su amor vivía./ —¡Abreme la puerta, blanca,/ abreme la puerta, niña! —¿Cómo te podré yo abrir/ si la ocasión no es venida?/ Mi padre no fue al pala-

(...) Les entregué una copia del romance que habíamos visto, repasamos un poco la definición del romance, sus características y luego, pasamos a la pregunta que más tiempo de discusión llevó, más alboroto y más opiniones generó: las costumbres de las mujeres en la época del siglo XV y las costumbres de las mujeres en la época actual. "Yo imagino que las mujeres estaban todo el día en la casa", leyó Vanesa. "También ahora las mujeres tienen más derechos, trabajan de lo que quieren, tienen más libertad", opinó Martín. "Tampoco se podían casar con los que querían, los matrimonios estaban arreglados", opinó Dilia. "Re-machista la sociedad", dijo María, "¡Sí, como Tomás!" dijo alguien. Tomás enseguida se puso rojo y se enojó. Le pregunté por qué le decían que era machista y qué es el machismo para ellos. "Que no haya igualdad", "que los hombres tengan más derechos", me respondieron. Me explicó que él no quiso hacer un trabajo con las chicas un día porque decía que las chicas "eran muy mandonas" y a él no le gusta que le digan lo que tiene que hacer. Pero, en su defensa, aclaró que no le gusta que nadie le haga eso, que de los varones tampoco.

(...)

cio,/ mi madre no está dormida./ —Si no me abres esta noche,/ ya no me abrirás, querida;/ la Muerte me está buscando,/ junto a ti vida sería./ —Vete bajo la ventana/ donde labraba y cosía,/ te echaré cordón de seda/ para que subas arriba,/ y si el cordón no alcanzare,/ mis trenzas añadiría./ La fina seda se rompe;/ la muerte que allí venía:/ —Vamos, el enamorado,/ que la hora ya está cumplida.

Les pregunté qué actividades nombraba el romance que hacía la doncella, "Labrar y coser", dijeron al unísono. "Porque coser es de mujer, si ves a un hombre cosiendo es como no sé... medio raro" dijo Dilia. Le pregunté qué tenía de raro que un hombre se sentara a coser, y se rio, y contestó: "no sé, es de mujer". "Las mujeres mismas son machistas..." dijo Vanesa, "... porque mi abuela por ejemplo se queja todo el tiempo y dice '¡por qué nació mujer! Pero cuando va a lo del hijo y lo ve cocinando le dice ¿qué hacéééés cocinando?, ¡eso es de mujer!'. Le dije que era un punto interesante, y dejé que sigan opinando. Flor dijo enseguida que había cosas a la que "estamos acostumbrados" y que por eso nos parecen normales. Le dije que muy bien, que está bueno re-pensar esas cosas y salirse de los estereotipos. "¡Claro, profe, como manejar un taxi! hay mujeres taxistas y es como re-raro" dijo Martín, "También hay mujeres choferes (risas)", dijo Tomás.

Una primera dimensión a analizar en este fragmento del autorregistro de Jesica, la profesora en formación, es cómo la apropiación de los saberes disciplinares sobre el género romance y la lectura del texto "Romance del enamorado y la muerte" por parte de los/as estudiantes, está atravesada por sus representaciones y esquemas de percepción que, a su vez, están entramados con sus historias de vida y sus cuerpos en el mundo. Es decir, se construye una relación entre el conocimiento específico del romance y los conocimientos y experiencias de los/as estudiantes y, de esa manera, se les permite "el acceso a la significación propiamente humana de los saberes" (Meirieu, 2009, p. 116) que la profesora enseña. Cuando la profesora pregunta acerca de las costumbres de las mujeres en el siglo XV y en la actualidad, abre un interrogante comparativo que busca indagar acerca de la situación de las mujeres desde una perspectiva historicista para reflexionar sobre la desigualdad de género, aspecto que es comentado por las estudiantes Vanesa y Dilia. En sus intervenciones observamos la problematización en torno a la división sexual del trabajo, el confinamiento de las mujeres al espacio doméstico y la desigualdad en los derechos sexuales en relación con la imposibilidad de la libre elección sexual y la práctica de los matrimonios arreglados. Asimismo, en relación con la denominación que hace María de la sociedad de la época como "machista" y el intercambio entre los/as estudiantes acerca de que su compañero Tomás es machista, la profesora pregunta por qué dicen eso y "qué es el machismo para ellos". En este intercambio se observa, por un lado, cómo hay una apuesta por parte de la profesora en formación para que los/as estudiantes problematicen sus intervenciones e hipótesis de lectura y, por

otro lado, promueve que resignifiquen los saberes literarios a la luz de sus experiencias cotidianas y su percepción sexuada de los saberes.

En la segunda parte del autorregistro, a partir de la pregunta de la profesora en torno a las tareas que realiza el personaje de la doncella, se abre un intercambio entre los/as estudiantes donde se observan representaciones biologicistas y deterministas que dan cuenta de estereotipos social e históricamente arraigados en los/as jóvenes, que se nutren de experiencias cotidianas y biográficas, y refuerzan representaciones sexo-genéricas anquilosadas que, acaso, pueden vincularse con un imaginario asociado a la comunidad religiosa a la que pertenecen —fundamentalmente, en relación con una mirada medicalizada y biologicista de la sexualidad. En este sentido, la anécdota que comparte y problematiza Vanesa en relación con el comportamiento y los dichos de su abuela dan cuenta de cómo, en la vida cotidiana de esta estudiante, como de otras mujeres, lo femenino sigue estando asociado a la domesticidad. Si bien la estudiante se pregunta y cuestiona a partir del relato de esta experiencia biográfica familiar y la profesora busca profundizar en ese sentido, las estudiantes continúan reproduciendo el estereotipo que marca la sexualidad femenina en relación con la función reproductiva, de cuidado, de contención emocional, de trabajo doméstico. Esto se observa, también, en el comentario de Dilia cuando dice que “coser es de mujer” y si ve a un hombre cosiendo “es... medio raro” o en el de Martín cuando dice que es raro ver a una mujer taxista. ¿Qué es lo “raro”? ¿Qué representaciones de lo femenino y lo masculino tienen los/as estudiantes? ¿Cómo

imaginan las representaciones corporales de las mujeres y los varones? ¿Asociadas a qué esferas de lo social? Podríamos señalar que en el comentario de Dilia y Martín se reproduce, nuevamente, el estereotipo que establece la distinción sexo-genérica y conlleva una diferenciación en la experiencia cotidiana corporeizada de varones y mujeres. Asimismo, en el comentario de Ixs estudiantes hay una intención de establecer una *hexis* corporal femenina asociada al trabajo doméstico y al ámbito privado, frente a una *hexis* corporal masculina asociada al espacio público. Esto se refuerza con la intervención de Flor cuando hace referencia a cómo ciertas prácticas están asociadas a lo femenino porque “estamos acostumbrados”, dando cuenta de la persistencia de estereotipos que condicionan el comportamiento de las mujeres en la vida cotidiana porque se construyen como prácticas rutinarias, repetidas, comunes que configuran una idea de normalidad indiscutible. De allí que podemos señalar que en el grupo de estudiantes de esta clase funciona un “reglamento de género” (Butler, 2006) que establece cuáles son las definiciones de masculinidad y femineidad, y toma el género como regulador y disciplinador de las prácticas sociales. Es decir, en el grupo clase la idea de normalidad está asociada a ciertas prácticas y comportamientos —como la división sexual del trabajo, las imágenes corporales estereotipadas y diferenciales entre lo masculino y lo femenino, la jerarquía social de los varones sobre las mujeres— “reconocibles como tales imponiendo una red de legibilidad sobre lo social y definiendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá dentro de la esfera de lo social” (p. 69). Esta idea de normalidad se asocia a la relación entre

cuerpo y cotidianeidad que configura una representación establecida de la mujer o de lo femenino asociado a corporalidades domesticadas en tareas realizadas en espacios limitados al ámbito privado. Y, en este sentido, como señala Alejandra Castillo (2015), no podemos pensar los cuerpos sin la puesta en juego de las tecnologías del yo ni tampoco podemos pensar en cuerpos sin “una norma que [los] describa” (p. 7).

Otra dimensión interesante a analizar en el autorregistro de la profesora en formación es cómo en la clase hay una apuesta a construir una mediación docente que posibilite la toma de la palabra por parte del grupo clase; es decir, hay una preocupación de la profesora en formación de pensar el espacio del aula como lugar de enunciación de los/as estudiantes en tanto “construcción de subjetividad ligada a la memoria socio-cultural, es decir a la historia local, sin dejar de tener en cuenta la incidencia de la historia personal y las experiencias vitales de cada enunciador individual” (Palermo, 2014, p. 69) desde la que cada estudiante se construye como sujeto. Y, en ese sentido, la mediación docente que lleva adelante la profesora en formación, a partir de la lectura del romance, promueve la expresión de la subjetividad colectiva, los modos en que los y las jóvenes leen el romance desde sus experiencias socio-culturales, y “la lectura permite la emergencia de sentimientos desde los que toman forma representaciones que inciden directamente en la formación de los imaginarios” (Palermo, 2014, p. 101). De allí que en la intervención didáctica de la profesora en formación se privilegia la afectividad de los sujetos asociada con sus trayectorias biográficas y socioculturales que configuran “la memoria personal y sociocultural de pertenencia” (p. 101). Esto es posible en la clase porque la profesora en formación elige construir su mediación didáctica a partir del diálogo; es decir, propone a sus estudiantes poner en suspenso los puntos de vista particulares, construir colectivamente sentidos nuevos en torno al romance, “enseñarse el uno al otro y aprender el uno del otro” (Burbules, 1999, p. 55) en el intercambio en la clase.

Asimismo, esta perspectiva dialógica busca formar a los y las estudiantes como lectores y lectoras que establecen un vínculo afectivo y material con la lectura, que se involucran en el abordaje del texto literario y vinculan sus experiencias biográficas con las situaciones o personajes que se presentan en la literatura. Es decir, como señala Bernard Lahire (2004) “la lectura permite elaborar o reelaborar los esquemas de experiencia y la identidad” (p. 185), como así también permite retrabajar sus experiencias biográficas y, de este modo, los textos se constituyen en disparadores ficcionales para que los sujetos

se vinculen afectiva y subjetivamente. Aún más, podríamos decir que la intervención didáctica de la profesora, a partir de preguntas que promueven el intercambio entre el grupo de estudiantes y la puesta en común de las interpretaciones, lecturas y modos de leer de cada lector y cada lectora, apunta a desarrollar una pedagogía de la lectura “encarnada” (Cixous, 1988 citada por Littau, 2008, p. 223) donde los/as lectores/as establecen una relación íntima con el texto, son arrastrados por este y por los sentidos que se hacen presentes en la instancia de recepción del texto literario que están leyendo. Es decir, la lectura deviene experiencia corporeizada “en tanto los cuerpos expresan, sienten, dicen, hablan, son afectados por la interpretación y los modos de leer que se comparten e intercambian en el aula” (Sardi, 2019, p.34).

“¿No hay otra palabra para decir hombres y mujeres?”

En las clases de Lengua y Literatura en la escuela secundaria se trama una relación compleja entre estudiantes y lenguaje; en los intercambios lingüísticos en las aulas se hacen presentes los saberes sujeto (Foucault, 1996) —entendidos como saberes de la experiencia y no sistemáticos— y la circulación y apropiación de saberes disciplinares de la Lengua y la Literatura. En esa escena escolar por antonomasia, la relación entre lenguaje, género y corporalidades hace su aparición, aunque, a veces, es invisibilizada en la práctica misma. Es decir, hablar de los textos literarios, escribir un texto ficcional o periodístico, conversar en la clase sobre un contenido escolar determinado implica que se hagan presentes términos lingüísticos

que remiten al metalenguaje de la disciplina, palabras generizadas que dan cuenta de las ideas de los sujetos en torno a la dimensión sexo-genérica, pero también una “lengua de grupo” (Barthes, 2005, p. 365) en la que los y las jóvenes se reconocen en su identidad lingüística y en su pertenencia sociocultural y, a partir de la cual, establecen una distancia lingüística con los adultos y con la semiótica escolar.

En otro momento de la clase donde estaban trabajando con la lectura y el análisis del “Romance del enamorado y la muerte”, desde la comparación de las costumbres de las mujeres en el siglo XV y en la actualidad, se dio el siguiente intercambio:

“Lo que pasa es que estamos acostumbrados a que los varones hagan cosas de fuerza y las mujeres no”, intervino Sonia, “porque si ves a una mujer haciendo carpintería es re-no sé...” continuó Sol, “*ire de marimacha!* (risas)”, la interrumpe Melisa. Justo tocó el timbre y me quedé pensando en retomar este comentario después del recreo.

Continuamos la clase donde la habíamos dejado. Retomé el comentario de Melisa y pregunté qué quiso decir con eso, qué es “marimacha” para el resto de la clase. “*Es un macho mariposa*”, dijo Juan. *Y todos comenzaron a hacer pose de mujeres mientras se reían* (el subrayado es mío).

Al inicio de este fragmento del autorregistro se observa el comentario de la estudiante Sol que refiere a lo que Ellen Jordan denomina “el discurso del guerrero” (Jordan, 1995), es decir, la representación del hombre

como guerrero, superhéroe y soldado valiente que subordina a otros personajes hombres en tanto débiles o cobardes. La masculinidad se construye desde una visión arquetípica donde el varón asume un rol asociado a la fuerza física. Y, a partir de ahí, se refuerza el estereotipo binario, en tanto construcción cultural que establece la asignación de papeles, comportamientos y características específicas que fijan la construcción social de ser varón y de ser mujer, en una clara desigualdad sexo-genérica.

Luego, con las intervenciones de Melisa y Juan asignando el término "marimacha" y "macho mariposa" a una mujer que hace carpintería, se enfatiza una representación sexo-genérica estereotipada que indica cómo a partir del lenguaje se valida o no a una persona de acuerdo a si su comportamiento es considerado dentro o fuera de la norma; y, de esta manera, a través del lenguaje se imprime una marca de género distintiva que, en este caso, es claramente negativa para aquella mujer que no actúa de acuerdo a la conducta esperada. En este sentido, se observa cómo en el grupo de estudiantes que interviene en este intercambio en la clase se reproduce el discurso de la heterosexualidad obligatoria y normativa dentro de la cual no es posible la subversión de lo instituido. Aún más, los términos lingüísticos utilizados por lxs estudiantes reproducen la creencia de que el lenguaje puede establecer una jerarquía en la que solo algunos sujetos podrían ser considerados como tales, podrían ser reconocidos en su humanidad (Butler, 2013).

Los términos "marimacha" y "macho mariposa", utilizados por los/as estudiantes, dan cuenta de cómo piensan las identidades sexo-genéricas en términos binarios, atributivos y jerárquicos (Fernández, 2013); es decir, para este grupo clase las identidades se inscriben en dos términos —hombre/mujer, heterosexual/homosexual—; a cada identidad se le atribuyen determinadas características y, por último, lo heterosexual está por encima de las identidades LGBTTIQA+. Asimismo, el uso de esos epítetos muestra cómo adscriben a una lógica identitaria donde la diferencia se exhibe como anomalía —presente desde la propia morfología disruptiva de las palabras donde se aglutinan morfemas y significados—. "Marimacha" y "macho mariposa" remiten a la idea de lo monstruoso y esto, como señala Ana María Fernández (2013), es aquello que "se refiere a lo intermedio, lo mezclado, lo ambivalente, lo desordenado, lo horrible y fascinante a la vez" (p. 25). O, aún más, aquí, el uso de esos términos por parte de los/as estudiantes da cuenta de cómo perciben las identidades diversas, en tanto identidades sexuadas donde hay una alteración del sentido común y, en ese sentido,

cómo el grupo clase construye una mirada “que incansablemente reproduce el orden de jerarquías de la ‘humanidad compartida’” (Castillo, 2015, p. 65).

Asimismo, en esta escena, no podemos soslayar cómo los y las jóvenes ponen en juego sus cuerpos para encarnar el lenguaje sexista y heteronormativo; es decir, con la aparición de una gestualidad paródica en los/as estudiantes y la risa —“hacer pose de mujeres mientras se reían”— se refuerza la opresión sexual sobre el sujeto diferente. De esta manera, el habla se hace cuerpo, el lenguaje sexista se constituye en los gestos y en el movimiento imitativo en una materialidad corpórea, los gestos corporales de los y las estudiantes buscan un efecto cómico en los/as destinatarios/as del mensaje lingüístico. Y en ese decir los estudiantes configuran el habla en tanto “acto corporal” (Butler, 2006, p. 243). En esa enunciación local como sujetos generizados que “hacen género” —es decir, los “sentidos, saberes y relaciones de poder [que] se ponen en juego en la constitución de su sexualidad” (Molina, 2013, p. 17)— se da la apropiación de los saberes lingüísticos y literarios; y el habla se constituye “como un sonido que se lanza desde el cuerpo, es una mera afirmación, una afirmación estilizada de su presencia. Digo lo que quiero decir; pero tengo un cuerpo aquí y no puedo decir nada sin ese cuerpo” (Butler, 2006, p. 244).

Los cuerpos de los y las estudiantes en esta escena se presentan como cuerpos expandidos, abiertos, festivos (Diez, 2012) en tanto corporalidades en movimiento que encarnan los modos de leer y de apropiación del conocimiento específico de manera intersubjetiva. En este sentido, recuperamos

el concepto de “cuerpos significantes” que acuña la antropóloga argentina Silvia Citro (2009) para referirse a

(...) el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis socio-cultural; asimismo, enfatiza que la materialidad del cuerpo (su forma e imagen, percepciones, gestos, movimientos) no puede entenderse como un mero objeto que soporta pasivamente aquellas prácticas y representaciones culturales que la irán modelando sino que también incluye una dimensión productora de sentidos, con un papel activo y transformador en la vida social. (p. 12)

Este concepto nos permite interpretar la escena de los/as estudiantes haciendo movimientos y “poses de mujeres” en tanto experiencia de apropiación que se constituye en una trama sensorio-motriz-afectiva y significativa visibilizada en la materialidad del cuerpo, en tanto corporalidad performativa, que enuncia y construye un lenguaje sexista para referirse a una identidad sexo-genérica diversa, vista por los estudiantes como subalterna. Es decir, los saberes se significan en las propias corporalidades y la relación con el saber se constituye en una experiencia corporeizada, material, que se asienta en sus propios cuerpos y los hace partícipes corporalmente de la apropiación de los saberes lingüísticos y literarios.

En otro momento de la clase, la profesora preguntó a sus estudiantes acerca de por qué les parecía que había un cambio de

persona en el romance y algunas estudiantes empezaron a participar; mientras tanto dos estudiantes, Romina y Tomás charlaban. A partir de allí se dio un intercambio en relación al discurso pedagógico y la ausencia del uso de lenguaje inclusivo por parte de la profesora:

(...) y yo dije "Chicas, hacemos un poco de silencio y escuchamos lo que leen las compañeras". "¡Ey, yo no soy chica, profe!", dijo Tomás. "Perdón, chicos", les dije yo. "¡Y yo no soy chico!", me dijo Romina, entre risas. El comentario me resultó interesantísimo, no me di cuenta y lo dije al pasar, pero ellos no me la dejaron pasar. María intervino "eso también, profe es machismo; ¿no? ¿Por qué se dice "nosotros"? ¿No hay otra palabra para decir hombres y mujeres?". Le dije que lo que estaban planteando era excelente y estaba muy bien pensado. Les expliqué que usamos mucho la "x" hoy para hacer esta diferencia, se las anoté en el pizarrón, y les dije que tendría que haber dicho "chicxs". "¡ah, pero es impronunciable eso!", dijo Joaquín. Les dije que sí, que quizás por eso me salió "chicos", pero que está bueno que prestemos atención a esto.

En esta escena, es interesante cómo la profesora reflexiona, a partir de las intervenciones de los/as estudiantes, sobre su propia práctica y la necesidad de analizar la dimensión del uso del lenguaje en su propio modo de enunciación. Hay un interés de la profesora en revisar sus propias prácticas y construir conocimiento a partir de la experiencia docente. En este caso, la cuestión del género de la persona en el castellano se problematiza a partir del uso de la profesora del género femenino y luego del género masculino para dirigirse a un grupo de estudiantes conformado por varones y mujeres. Aquí se problematiza la necesidad de poner en uso el lenguaje inclusivo, de construir un discurso pedagógico que incluya a las diversas identidades sexo-genéricas presentes en el aula; así es como cada estudiante exige de la profesora un uso generizado del lenguaje que atienda a cada identidad estudiantil. Y, a su vez, esta escena es un ejemplo posible de la necesidad de revisar el currículum en tanto algo dado y naturalizado, y hacerlo *queering* (Lopes Louro, 2012, p. 115); es decir,

(...) pasar los límites, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido para poner en situación embarazosa lo que está en ese "cuerpo de conocimientos"; en fin, enfrentar las condiciones en que se da el conocimiento. (p. 115)

En este caso, se trataría de “extrañar” la gramática, de problematizarla, abordarla desde una mirada dislocada, subvertida, para pensarla en relación con los sujetos en el aula. El intercambio entre la profesora y los/as estudiantes en la clase en torno al uso del género de la persona gramatical y el “error” de desgenerizar y, de ese modo, invisibilizar las diversas identidades sexo-genéricas podría ser una oportunidad para pensar cómo sería posible enseñar gramática atravesada por la experiencia. Es decir, como nos preguntábamos en otro lado (Sardi, 2013), esta instancia nos interroga acerca de la posibilidad de enseñar gramática partiendo de la propia experiencia de leer, hablar y escribir; y, aún más, cómo podemos “imaginar la enseñanza de la gramática abandonando su pretensión fuertemente normativa y posibilitar cierto desplazamiento más ligado al uso y a la experimentación lingüística” (p. 34). En este sentido, se trataría de reflexionar frente al recorte epistemológico instituido en la escuela secundaria en torno a la enseñanza de la lengua, y específicamente de la gramática, para proponer nuevos modos de enseñar que partan de la propia experiencia de los y las estudiantes como usuarios/as de la lengua (p. 34). La experiencia de leer un texto literario y conversar en torno a sus posibles interpretaciones se constituye en una instancia donde la gramática hace su aparición y es necesario reflexionar sobre los usos lingüísticos habituales y la implicancia de sumar la perspectiva de género para asumir un extrañamiento respecto de la propia práctica como profesora usuaria de la lengua y como estudiantes con una identidad sexo-genérica y lingüística determinada.

“No está mal ser maricón”

¿Cómo se juega la dimensión corporal en la apropiación de saberes? ¿Cómo aparece o se invisibiliza el cuerpo de los y las estudiantes en la escuela secundaria? ¿Qué sentidos en disputa se presentan en las aulas a partir de la relación entre la materialidad de los cuerpos y el conocimiento? ¿Cómo se configura la mediación docente en el aula cuando los cuerpos hacen su aparición? Para responder estos interrogantes, tomaremos en el análisis dos narrativas de la práctica de dos profesores en formación.

En una de las clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura II en el profesorado universitario, se propuso una consigna de reflexión sobre la práctica donde escribieran un texto dando cuenta de cómo aparecían los cuerpos de los y las estudiantes en las aulas de escuelas secundarias en las que los/as docentes en formación realizaron sus residencias docentes. Fernando, uno de los profesores, escribió:

A mi modo de ver, en relación con el cuerpo y la sexualidad, lo que más se manifiesta en algunos de los chicos (digo algunos porque no es lo que ocurre con la mayoría) es una búsqueda continua de contacto con el cuerpo del otro, entre varones y mujeres, cuando entran al aula, durante la clase, cuando están saliendo al recreo: abrazos, caricias en el pelo y en las manos, algunas chicas reclinadas sobre sus compañeros. Noto la diferencia con mis alumnos de 1er año (acá me estoy refiriendo a chicos de 2do año) en el hecho de que aquellos se sientan con compañeros del mismo sexo, mientras que algunos

de los de 2do suelen compartir la mesa con compañeros del sexo opuesto. Además, esta búsqueda del cuerpo del otro y del contacto entre varones y mujeres es algo que está ausente (al menos en la forma particular a la que me refiero) en los chicos de 1er año. Es algo que hacen con desinhibición, aunque estén parados al lado mío consultándome algo, o yo esté parado en el frente, o caminando por las mesas para conversar con ellos: quizá tenga que ver con que nunca les hice ningún comentario negativo al respecto, o con la relativa cercanía de edad. (...)

Por otro lado, algunos varones manifiestan un interés abierto por las relaciones con el otro sexo. El primer día de clase, Lucas, uno de ellos, escribió que este año le gustaría “aprender a chamullar”, y compartió en voz alta con todo el curso los nombres de algunas chicas que le gustaban. (...). (Diario de clase, 30 de octubre 2017)

En este texto, aparecen distintas cuestiones referidas a la dimensión corporal de las prácticas de enseñanza y apropiación. Por un lado, el profesor en formación, se detiene en analizar cómo sus estudiantes de segundo y primer año habitan la co-presencialidad (Nancy, 2011) corporal en el aula; en el caso de lxs de primer año ponen en juego los ritos de evitamiento (Le Breton, 1995) entre estudiantes de diferentes sexos, es decir, el cuerpo se presenta “como límite (...), como confín” (Rella, 2004, p. 83), como separación o pliegue sobre sí mismo. De allí que podríamos decir, en el grupo de primer año, se destaca el factor de la individuación que muestra el cuerpo en tanto separación entre un sujeto y otro. Acaso, también, este hiato entre el cuerpo propio y el cuerpo de los/as otros/as se vincule con la vergüenza de la diferencia sexual, en tanto cuerpo desnudo frente a los cuerpos desconocidos. Mientras que, en el caso de lxs estudiantes de segundo año, según comenta Fernando, el profesor en formación, hay otro modo de habitar el espacio del aula compartido con el grupo de estudiantes; los cuerpos de los y las estudiantes están en contacto, se tocan, se acercan, se confunden, se mezclan y configuran una corporalidad carnavalesca (Diez, 2012) —desinhibida, que subvierte los patrones corporales instituidos en la escuela— que sorprende al profesor y a su materialidad corporal académica, y que él atribuye a una cuestión de cercanía generacional.

Por otro lado, en la segunda parte del escrito, es interesante cómo el profesor en formación recupera una escena de una clase donde Lucas, un estudiante, comentó que le interesaba la materia para “aprender a chamullar”, es decir, para este estudiante la clase de Prácticas del

Lenguaje es un espacio donde los saberes específicos se vinculan directamente con la posibilidad de establecer relaciones interpersonales sexuadas con las compañeras mujeres; asimismo, la expresión "Aprender a chamullar" da cuenta de la lengua de grupo (Barthes, 2005) de este joven y sus compañeros. Hablar aquí es poner el cuerpo, es visibilizar la materialidad de su cuerpo en una acción performativa como sujeto sexuado y generizado.

Esteban, otro profesor en formación, que realizó su residencia docente en un tercer año de una escuela secundaria técnica en un barrio periférico de la ciudad de La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), abordó con los y las estudiantes el texto dramático *La dama del alba* de Alejandro Casona. En uno de sus autorregistros de las clases, narró la siguiente escena:

(...) Luego Telva discute con la madre acerca de la forma de expresar los sentimientos. Cuenta de su esposo, que era un hombre frío, pero le dio siete hijos y siempre llevaba el primer racimo de la cosecha a la casa. Pregunté a lxs chicxs por la forma en que expresan los sentimientos hombres y mujeres. Claudio y Valeria coincidieron en que "la mujer es más maricona" y Pepe acotó "yo también soy maricón". "Yo lloro siempre", dijo Claudio. "No está mal ser maricón", dijo Esteban. Al principio pensé en problematizar sobre el uso de la palabra maricón, pero dejé que la siguieran usando según esa apropiación que venían haciendo, porque me pareció que expresaban con ella una forma legítima de mostrar sus emociones.

Pepe y Lucía, que son novixs y comparten pupitre, contaron que cuando se pelean el que llora es él, y que ella no llora nunca y siempre está calmada. Pepe dijo además que había muchas formas de expresar el cariño, y que él no siempre le decía que la quería pero que le compraba una hamburguesa de McDonald's y ella se ponía feliz.

Claudio dijo que los personajes de la obra eran estereotipos de hombre y mujer. Les pregunté cómo eran esos estereotipos y dijeron que el hombre estereotipado no se expresaba "hacia afuera", que era el "macho alfa", "macho peludo", "duro" y "rudo", y que las mujeres estereotipadas son "blandas" y "más sensibles". Federico dijo que en la obra los hombres demostraban los sentimientos a través de las relaciones sexuales. (...)

Una primera dimensión a analizar, es cómo el profesor en formación interroga sobre los modos en que varones y mujeres expresan sus sentimientos en la obra y lo vincula con la experiencia cotidiana de sus estudiantes. Esa consigna que propone el profesor podría abrir un abanico de posibilidades en términos interpretativos de parte de los/as estudiantes y, también, en relación con cómo el docente interviene didácticamente a partir de allí. Lxs estudiantes asocian la expresión del llanto con la sensibilidad y afectividad de las mujeres —en tanto "feminidad subrayada" (Connell, 1987), es decir, ideal cultural asociado a las mujeres como aquellas que se encargan de la gestión de las emociones—; interpretan el lugar de los varones en relación con un dis-

tanciamiento afectivo —más allá de lo que dicen Pepe y Claudio— y, de esta manera, reproducen una mirada esencialista sobre la naturaleza de los sexos-géneros. Sin embargo, más adelante en la clase, cuando analizan cómo aparecen contruidos los personajes a partir de la intervención didáctica del docente, plantean hipótesis de lectura generizadas en las que discuten el modo en que se presentan los personajes en el texto literario, en el que, como bien señalan los/as estudiantes, hay una clara configuración estereotipada de los personajes masculinos y femeninos. Por un lado, la representación del varón que se muestra en el texto está asociada con la fuerza, el vigor y el exceso de pelo como rasgos masculinos hegemónicos y, por otro lado, las mujeres aparecen como personajes frágiles y sensibles. El texto literario que están leyendo reproduce el orden patriarcal donde se disocia la razón de la emoción, como comenta Federico, en relación a cómo el varón solo expresa sus sentimientos en las relaciones sexuales. Y allí se configura una representación de la masculinidad asociada a la genitalidad y a la jerarquía erótica. En esta escena observamos, también, cómo los imaginarios de género de los y las jóvenes van cambiando, son dinámicos y dan cuenta de las tensiones que se dan en las propias construcciones identitarias juveniles.

Cuando Pepe y Lucía hablan sobre cómo cada unx se expresa en la relación de pareja, también aparecen representaciones dinámicas en torno a las identidades sexo-genéricas y la gestión de las emociones que rompen con la dicotomía esencialista de la razón asociada al varón y la emoción vinculada con la mujer. Asimismo, en este intercambio en la clase se construye un imaginario en torno al amor romántico donde Pepe no expresa sus sentimientos y emociones, ocupa el lugar del proveedor, de aquel que tiene que hacer feliz a Lucía —por ejemplo comprándole una hamburguesa— y ella aparece como objeto pasivo del deseo del varón.

Por otro lado, vale la pena detenerse en la primera parte del autorregistro donde el profesor en formación relata cuando los/as estudiantes usan el término “maricona” y “maricón” para referirse a la mujer o el varón que expresa sus sentimientos y emociones —en este último caso en una clara asociación a una masculinidad no hegemónica y subalterna— y, con esos modos de nominar, dan cuenta de “representaciones, esquemas de percepción, creencias y modos de ver que se construyen social, cultural e históricamente” (Sardi, 2017, p.31). Como señala Judith Butler, “los nombres injuriosos tienen una historia, una historia que se invoca y se consolida en el momento de la enunciación, pero que

no se dice de una forma explícita” (Butler, 2009, p. 65). Además, el uso de los epítetos “maricón”/“maricona” por parte de lxs estudiantes, en tanto términos que refieren a los homosexuales, como señala Kimmel (2008 citado en Abel y Bonatto, 2017), se puede pensar “como una forma de homofobia que se propone construir un modelo único de masculinidad” (p. 107).

En relación con este último incidente, que se recorta en el autorregistro, otra dimensión que aparece es la cuestión de la mediación didáctica del profesor en formación. ¿Qué decisiones didácticas toma? ¿Cómo gestiona la urgencia de la práctica? ¿Desde qué lógicas de la práctica interviene en el intercambio del grupo de estudiantes respecto del uso de los epítetos subalternizados y generizados? A partir de ese emergente de la práctica, el profesor en formación decide no intervenir porque, dice, le “pareció que expresaban con ella una forma legítima de mostrar sus emociones.” En esa decisión de no intervenir podemos observar cómo el profesor en formación actúa en la práctica de acuerdo a ciertas regulaciones sexo-genéricas (Blanco, 2014) —es decir, orientaciones, normas, pautas, prescripciones que “modulan las formas de vivir y expresar el género y la sexualidad según los repertorios culturales disponibles” (p. 36)—. Y, en este sentido, la decisión de no intervenir en relación con los comentarios del grupo clase para dejar que expresen sus emociones, aun cuando esas interpretaciones se encuadran dentro de cierta posición sexista, de algún modo, podríamos analizarla en relación con la reproducción de una lógica patriarcal en ese momento de la clase o, en otras palabras, con la dificultad de intervenir de manera generizada en ese momento de la clase

—algo comprensible en un profesor en formación con poca experiencia de aula²— en los intercambios lingüísticos entre profesor y estudiantes y, en relación con el análisis del texto literario y sus personajes. Asimismo, en la conversación se observa una mayor participación de los estudiantes varones en tanto voz legítima para hablar en la clase y un lugar de menor participación por parte de las mujeres, en tanto espacio subalterno ligado al silencio (Abel y Bonatto, 2017; Sardi y Andino, 2018; Sardi, 2019).

Algunas conclusiones posibles

Como analizamos en el recorrido de este artículo, la apropiación de los saberes literarios y lingüísticos en las clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en las escuelas secundarias de la muestra considerada se trama con los modos en que los y las jóvenes habitan sus cuerpos y corporalidades en las aulas. En este sentido, es interesante observar cómo los cuerpos sexuados y generizados producen ideas, sentidos, significados, es decir, saberes locales que dan cuenta de representaciones y esquemas de percepción sexo-genéricas construidas a partir de las experiencias socioculturales y los saberes de género de los y las jóvenes que no se cierran sobre sí mismos/as sino, por el contrario, son cambiantes, dinámicos y en constante transformación. De allí que es interesante volver a pensar la enseñanza de nuestra disciplina desde una perspectiva que revalorice las experiencias corporales

2 A lo largo del período de la residencia docente, este profesor en formación fue problematizando sus modos de intervención didáctica, buscando y ensayando distintos modos de incluir la perspectiva generizada en sus clases, para poder apropiarse de una mirada sexuada de su mediación didáctica en terreno.

generizadas, que recupere la dimensión material de los saberes, que ponga en valor la relación que los sujetos establecen con los saberes desde sus propias corporalidades.

Por otro lado, se trataría de reflexionar sobre cómo los modos de leer de los y las jóvenes en torno a los textos literarios ponen en escena nuevas formas de enunciación que dialogan o tensionan con los saberes escolares legitimados y construyen nuevos sentidos posibles a contrapelo de lo instituido; es decir, un romance del siglo XV puede ser leído en diálogo con las representaciones estereotipadas de los y las jóvenes en torno al género; o bien, un texto dramático del siglo XX puede ser interpretado desde los *habitus* de género de los y las estudiantes y sus experiencias cotidianas corporizadas. La lectura literaria en la escuela es una experiencia que está atravesada por las trayectorias vitales e identitarias de los/as estudiantes y puede ser resignificada a partir de allí, recuperando los emergentes de la práctica desde una intervención didáctica que valore esos sentidos diversos, esos “saberes fuera de lugar” (Palermo, 2012, p. 95).

Para que esto sea posible, consideramos, es necesario volver la mirada en torno a la mediación didáctica, a los modos en que profesores y profesoras intervienen en la urgencia de la práctica a partir de los emergentes que surgen en las clases. En este sentido, como hemos podido ver a lo largo de este artículo, los modos de mediar de los profesores y profesoras en formación son diversos, variados y dan cuenta de sus propias experiencias, representaciones e imaginarios que hacen que, en algunos casos intervengan rompiendo ciertas lógicas patriarcales y, en otros casos, se omita la intervención por considerar que es una forma de expresión de los/as estudiantes. De allí que, se trataría de profundizar el trabajo en los espacios de formación docente para construir otros modos de pensar la intervención en contexto poniendo el foco en la proximidad con los sujetos reales de la práctica, con sus intereses, deseos, necesidades, valores, afectividades y saberes. Y, en ese sentido, vale la pena preguntarse: ¿es posible generizar la intervención docente en terreno? ¿Cómo imaginar otros modos de enseñar los saberes disciplinares teniendo en cuenta las experiencias somáticas, socioculturales, genéricas y biográficas del estudiantado?

Bibliografía

Abel, S. y Bonatto, V. (2017). El *Martín Fierro* de José Hernández y *La metamorfosis* de Franz Kafka desde una perspectiva de género. Dos

- registros de clase. En Sardi, V. (coord.), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (pp.93-109). Grupo Editor Universitario.
- Barthes, R. (2005). *La preparación de la novela*. Siglo XXI.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. Miño & Dávila.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- _____ (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Paidós.
- _____ (2013). *El género en disputa*. Paidós.
- Castillo, A. (2015). *Imagen, cuerpo*. Palinodia.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes*. Biblos.
- _____ (2014). *Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. Corpo Grañas Estudios críticos De Y Desde Los Cuerpos*, 1(1), 10-43. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/CORPO/article/view/8414>
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power*. Stanford University Press.
- Diez, P. (2012). *Ni caretas ni quemados, rescatados. Usos del cuerpo y adscripciones identitarias de jóvenes de Bajo Flores Ciudad de Buenos Aires*. Editorial Académica Española.
- Fernández, A. M. (2013). El orden sexual moderno: ¿la diferencia desquiciada? En Fernández, A. M. y Siqueira Peres, W. (eds.). *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales* (pp. 17-26). Biblos.
- Fraisse, G. (2014). *Los excesos del género*. Cátedra-Universidad de Valencia.
- Foucault, M. (1996) "Erudición y saberes sujetos". En *Genealogía del racismo* (pp. 15-32). Altamira.
- Hernando, A. (2014). *La fantasía de la individualidad*. Katz.
- Jordan, E. (1995). La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar. *Gender and Education*, Vol. 7 (nº1), 69-86.
- Lahire, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura*. Paidós.
- Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, M. C. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy* (pp.109-120). Edulp.
- Meirieu, Ph. (2009). *Frankestein educador*. Laertes.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Ides.

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Paidós.

Nancy, J. L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. La cebra.

Palermo, Z. (ed.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del signo.

Rella, F. (2004). *En los confines del cuerpo*. Nueva Visión.

Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Contextos educativos. Revista de educación*. 21 (2018), 83-97. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027>

Sardi, V. (2013). Las entrañas de la lengua. En Bollini, R. y Sardi, V. *Cartografías de la palabra* (pp.17-54). La Crujía ediciones.

_____ (2017). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En Sardi, V. (coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (pp.15-43). Grupo Editor Universitario.

_____ (2019). *Escrito en los cuerpos*. GEU.

