



Notas para una formación docente en Letras desde una perspectiva de género

Notes to a training teacher in Literature from a gender perspective

Valeria Sardi

CINIG-IDIHCS-FAHCE

Universidad Nacional de La Plata

vsardi@fahce.unlp.edu.ar

Ana Carou

FAHCE

Universidad Nacional de La Plata

ana_carou@hotmail.com

Recepción: 31/08/2019

Aceptación: 29/12/2019

Resumen

En este trabajo, inscripto dentro de los avances del proyecto de investigación en curso "La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?" radicado en el CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP, nos proponemos analizar las narrativas educativas de una profesora en formación y una formadora de terreno durante la residencia docente en el profesorado de Letras en tanto escrituras de la práctica docente que visibilizan miradas singulares en torno a los saberes específicos y su dimensión sexo-genérica.

Nos interesa teorizar, por un lado, en torno a cómo la práctica docente debe ser analizada y construida desde el "prisma de género" (Fraise, G. 2016); es decir, cómo la experiencia docente en terreno está atravesada por tensiones e integraciones vinculadas con lxs estudiantes, los saberes y el contexto donde no puede soslayarse la perspectiva generizada. Y, por otro lado, nos proponemos analizar cómo las escrituras de la práctica, en tanto episteme sexuada, dan cuenta de la dimensión sensible de la práctica docente en tanto expresión de los modos de ver, pensar, sentir, hacer de lxs profesorxs en formación en sus primeros desempeños laborales en terreno.

Palabras clave: Escritura, Formación docente, Género, Literatura, Escuela secundaria.

Abstract

In this work, that is included in to the advances of the project of the investigation going on, called "La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?" settled in the CInIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP, we propose to analyze writing teacher training lessons between a teacher in formation and another one working during the career. We take as a founds to the analysis different contexts that show special points of views of specific knowledge and its dimension of gender.

Keywords: Writing, Teacher training, Gender, Literature, Highschool.

Introducción

Este trabajo¹ tiene la intencionalidad de reflexionar en dos direcciones. Por un lado, nos interesa analizar cómo es posible imaginar la configuración de la práctica docente desde una didáctica con perspectiva de género a partir de problematizar el tránsito por la residencia docente en el profesorado en Letras de una universidad pública en tanto experiencia formativa en la que se visibiliza cómo la mediación didáctica en terreno está atravesada por regulaciones sexo-genéricas, por relaciones generizadas con los saberes específicos y por configuraciones normativas del sexo/género de lxs estudiantes y docentes que entran en conflicto en el contexto de las aulas de escuelas secundarias. Por otro lado, nuestro interés se centra en la indagación de la escritura de las prácticas como tejido textual donde no solo se narran los pasos que se pusieron en acto, las rutinas didácticas, las consignas, las preguntas y explicaciones, en fin, las intervenciones concretas en la clase sino, también, se hacen visibles modos de ver, hacer, pensar, sentir de lxs profesorxs en formación. Es decir, la escritura de las prácticas se constituye en un territorio textual epistémico en el que se construyen saberes teórico-prácticos y se reflexiona en torno a la propia experiencia como docentes en formación en sus primeros desempeños en terreno. La experiencia de la residencia docente en el profesorado en Letras está marcada por cómo lxs profesorxs en formación elaboran las propuestas didácticas con el acompañamiento de profesorxs de la cátedra que cumplen el rol de tutorxs, llevan adelante las intervenciones didácticas en contexto y los modos en que las registran por escrito luego de la práctica docente. Es decir, la mediación docente en las aulas se construye no solo en las decisiones didácticas que lxs profesorxs en formación toman en terreno, sino también en las formas textualizadas de narrar la experiencia en sus escritos de la práctica. Es allí, en la escritura como gesto de inscripción de la práctica, donde dan cuenta de la materia vivida, de la escrituración del vínculo con otrxs, de los modos de hacer que se vinculan con la dimensión sensible, afectiva y sexuada de los saberes, lxs estudiantes y las prácticas en contexto. La escritura de las prácticas, pensada de este modo, dibuja unas lenguas, unos cuerpos, unas

¹ Una primera versión de este artículo se presentó como ponencia en las *II Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi* en el ISFD N° 3 de Bahía Blanca, 29 y 30 de junio de 2017.

voces, unos silencios, unas formas de decir o callar lo que sucede, lo que lxs estudiantes expresan, los modos en que la mediación didáctica toma forma en la práctica misma atravesadas por el género.

La práctica docente y la escritura en torno a ella se constituyen en un hacer y un devenir como experiencia sexuada situada en un contexto sociohistórico determinado que nos invitan a interrogarnos acerca de cómo influye el género en las primeras experiencias docentes, es decir, en las propuestas didácticas, las intervenciones en la clase, las preguntas, las respuestas, las explicaciones, las consignas de trabajo, los intercambios con lxs estudiantes; o sea, en los modos de enseñanza y apropiación que se despliegan en el aula. De allí que cuando pensamos en construir una mirada reflexiva en torno a las prácticas docentes y al conocimiento teórico-didáctico en torno a ellas no podemos soslayar “el prisma del género” (Fraisie, G. 2016,56) o, aún más, no podemos pensarlas sin tener en cuenta su sexuación y su escrituración epistémica sexuada. Es decir, cuando de escritura se trata la dimensión sexo-genérica de quien escribe define y establece ciertos modos discursivos de decir, de enunciar el punto de vista como así también cierta retórica que explicita o invisibiliza; que disfraza o disimula los modos de ver, conocer, teorizar y experimentar la práctica docente en tanto práctica generizada.

En este trabajo nos interesa llamar la atención acerca de cómo la sexuación y el género podrían actualizarse en la experiencia de lxs profesorxs en formación durante la residencia, en tanto “afirmación, interpelación, pero también (...) autoinvisibilización” (Elizalde, S. 2015, 40) como así también autocontrol, reproducción del discurso androcéntrico y de ciertos posicionamientos subalternos. De allí que, las experiencias de lxs profesorxs en formación dan cuenta de las condiciones en que habitan su identidad docente generizada en tensión o integración con el contexto de la intervención didáctica y, por eso, requieren de una mirada política desde la formación docente y la investigación que recupere al género como lupa (Fraisie, G. 2016) desde la cual pensar el conocimiento y la praxis docente; y como “escena ubicua y omnipresente de toda vida social” (Segato, R. 2016,111).

Para ello, analizaremos las escrituras de la práctica de Luciana -una profesora en formación que realizó sus prácticas de enseñanza de la Literatura en una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata-, las propuestas de clase y los autorregistros de su práctica donde se observa su punto de vista para mirar la práctica y, por otro lado, los registros de observación de la formadora de terreno (Perrenoud, Ph. 1995) quien registra las clases desde su mirada como profesora del curso e investigadora en formación acerca de problemáticas vinculadas a la perspectiva de género en la enseñanza de la lengua y la literatura. Tomar estas dos textualidades -que dan cuenta de las distintas miradas y percepciones que se configuran sobre la práctica en terreno, como así también construyen una enunciación femenina donde se visibilizan o se soslayan voces generizadas a partir de la posición sexo-genérica que ocupa quien escribe en la clase y en el grupo de estudiantes- se enlaza con la preocupación de representar la complejidad de la práctica docente y, en este mismo sentido, dar cuenta “de la pluralidad de

puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales” (Bourdieu, P. 1999, 9) en el espacio de la clase. Es decir, nos interesa reflexionar sobre esas escrituras en tanto textualidades que recortan desde la perspectiva subjetiva de quien escribe ciertas escenas, situaciones, intercambios que dan cuenta de qué se considera relevante, cuáles son las preocupaciones e intereses de quien registra, los saberes prácticos que se visibilizan o problematizan, las experiencias significativas en relación con lo que sucede en la práctica.

A su vez, nos interesa presentar los puntos de vista de las mujeres –la profesora en formación y la profesora a cargo del curso- en tanto miradas no neutras que dan cuenta de cómo cada una observa con sus propios ojos, sus emociones, gustos, talentos, preparación, ideología (Bartra, E. 2012,71) en un claro posicionamiento desde una etnografía feminista. Es decir, para llevar adelante el análisis de las escrituras de la práctica y de los primeros desempeños en terreno de lxs profesorxs en formación nos posicionamos como mujeres investigadoras y formadoras de formadorxs que construimos conocimiento teórico-didáctico situado, local poniendo en diálogo el punto de vista de quien es investigadx con quienes investigamos. Es decir, apostamos a la investigación de la formación docente en terreno desde el posicionamiento de construir conocimiento a partir del diálogo de saberes (Castro Gómez, S. 2014,79), ubicándonos en una relación de proximidad y cercanía con lxs profesorxs en formación y sus prácticas como forma de desarticular los posicionamientos dominantes y construir una perspectiva no sexista de la investigación y del objeto/sujeto de estudio (Bartra, E. 2012, 70). Asimismo, nos posicionamos desde una perspectiva metodológica cualitativa que se propone “representar las voces de los protagonistas implicados en [la] investigación” para construir “un enfoque sensible para captar la complejidad de la realidad educativa y sensible para comprender los significados que las personas perciben como importantes en su propio contexto” (Arnaus, R. 2009, 63).

Desde esa perspectiva epistemológica analizaremos las situaciones de desajuste entre lo que planificó Luciana y lo que efectivamente se desarrolló en las clases –en las que la profesora en formación trabajó con la novela *Boquitas pintadas* de Manuel Puig²- donde se trama la mediación

² *Boquitas pintadas* (1969) narra los vínculos familiares y sentimentales de un conjunto de personajes que habitan el pueblo de Coronel Vallejos -ficcionalización de General Villegas, pueblo natal de Manuel Puig-. La historia se inicia cuando el personaje de Nélica, alias Nené, recibe la noticia de la muerte de Juan Carlos, su antiguo novio de la juventud. Ante este hecho, Nené decide escribirle una serie de cartas a Leonor, la madre de Juan Carlos. A partir de esas escrituras, nos iniciamos en el recorrido por la historia de Nené y Juan Carlos diez años atrás. Una historia que también cuenta las relaciones y conflictos con otros personajes: Mabel y la Raba, amigas de Nené de la infancia; Pancho, amigo de Juan Carlos y amante de la Raba y de Mabel; y Celina, hermana de Juan Carlos, entre otros. Todos estos personajes despliegan un carácter estereotipado y propio del género melodramático, lo cual permite revisarlos desde los roles y/o mandatos sociales y de género que ejercen en el marco de la historia y de la pequeña sociedad vallejeña. Los hechos no son relatados sólo a través de las cartas de Nené; también contamos con las propias voces de los personajes, así como también con otros tipos textuales, como informes policiales y médicos y el relato en tercera persona. A partir de estas múltiples voces vamos conociendo la historia y con lo cual, también, podemos

didáctica de la profesora en formación y las intervenciones y comentarios de lxs estudiantes en relación con el conocimiento literario, a partir de ciertas tensiones que se producen en el aula en relación con la dimensión sexuada de los saberes.

Miradas textualizadas sobre la práctica

Una primera dimensión que nos interesa analizar se refiere a cómo en las escrituras de la práctica se muestran diferentes perspectivas sobre la enseñanza, lxs estudiantes y los saberes en torno a la literatura que dan cuenta de la relación entre textualización de la experiencia y relevancia para quien escribe, entre enunciación y posición en el sistema sexo-género que muestra las relaciones de poder entre varones y mujeres en el aula. Las narrativas educativas se escriben a partir de la experiencia en terreno atravesada por la subjetividad del enunciador/x y de la construcción de una mirada singular sobre la práctica docente, en la que se configuran saberes docentes plurales (Tardif, M. 2009); es decir, la escritura de la práctica se construye en tanto trama de saberes prácticos, didácticos, disciplinares. Asimismo, la escrituración de la práctica de los dos registros –el de la profesora en formación y el de la profesora a cargo del curso- muestra cómo se configuran dos miradas claramente diferenciadas en relación con las experiencias docentes, los recorridos biográficos, los roles profesionales en el contexto educativo que están atravesados, también, por la conciencia de género en una y otra que da cuenta de cómo se articulan los saberes de género con la práctica docente.

Analicemos dos fragmentos de las narrativas de la profesora en formación y la profesora en terreno que registran la segunda clase cuando se está analizando la relación entre dos personajes de la novela, Nené y el Dr. Aschero³:

Autorregistro de la profesora en formación:

Al finalizar la lectura, para ordenarnos, empiezo por pedirles que mencionen los personajes nuevos (agregamos a Mabel y al Dr. Aschero a la lista). Les pregunto qué podemos decir de ellos, cómo se relacionan con la protagonista (...).

(...) qué más podemos decir sobre el vínculo entre el Dr. Aschero y Nené, qué pasó entre ellos. En este momento se ponen incómodos y Jorge me dice que no sabe cómo ponerle palabras. Los dejo pensando un momento pero como no respondían les pregunto si puede

revisar la novela desde su carácter experimental y disruptivo respecto de la narrativa tradicional de la época.

³ La historia de Nené con el Dr. Aschero se desarrolla antes de que ella estuviera vinculada con el personaje de Juan Carlos. Aschero era un médico del pueblo, casado y con hijos, para el cual Nené trabajaba como enfermera cuando tenía diecinueve años. En ese mismo marco laboral Aschero abusa de Nené pero, luego, y a pesar de ese avance violento, ambos comienzan un romance hasta que la mujer del doctor advierte el engaño y, por ello, Nené se ve obligada a terminar la relación y a abandonar su puesto de trabajo. Por esta relación clandestina, Nené sufre pena y culpa constante ya que en el pueblo comienza a ser objeto de críticas y rumores que la afectan al punto de que Leonor, la madre de Juan Carlos, por ese hecho llega a oponerse al compromiso entre ella y su hijo.

hablarse de abuso en ese caso, tanto José como Carla me responden que no, que Nené salía con el Dr. Aschero porque quería, que tenía el consentimiento de ella. Carla agrega que Nené se pone en víctima al contar las cosas en esa carta y que además se va por las ramas y no la consuela a Leonor que perdió el hijo. Le pregunto qué pasa con la carta esa, les vuelvo a leer el párrafo en el que el narrador interviene y cuenta que Nené rompe la carta que estaba escribiendo. Carla comienza a responderme pero me distraigo porque Tomás y Felipe empiezan a guardar sus cosas, les pregunto por qué, dicen que faltan 5 minutos (miro el reloj y faltaban 10), así que le pido perdón a Carla, le dije que no había llegado a escucharla pero intento encauzar lo que quedaba de la clase hacia la finalización de la 2da entrega [de la novela], así que les pido que terminemos de leer la carta que faltaba (era cortita) antes de irnos pensando en el contraste entre las dos cartas. (...)

Es interesante observar en este fragmento del autorregistro cómo la profesora en formación le da relevancia, fundamentalmente, al comportamiento de dos estudiantes varones que intentan generar situaciones de ruptura respecto de la continuidad de la clase o no participan de las tareas del grupo, que la distraen de su intervención y acallan o invisibilizan la intervención de una estudiante que está hablando sobre uno de los personajes. Es decir, esta escena es un ejemplo claro de cómo, en la residencia docente, lxs profesorxs en formación están preocupadxs por mantener el orden de la clase y regular el comportamiento de lxs estudiantes, a partir de que construyen un ideal respecto de la práctica imaginada y, todo ello redundando en la dificultad habitual para alguien que se inicia en la práctica docente, de relevar otros emergentes de la clase. Asimismo, en relación con la escena de la novela del supuesto abuso del Dr. Aschero hacia Nené, la profesora en formación registra que observó cierta incomodidad en lxs estudiantes en relación con el vínculo entre estos dos personajes, pero no se detiene en ello, continúa con lo que había planificado para la clase y con la narración del análisis del texto y la situación con los estudiantes que no participan. Esto, junto con cómo en su texto releva la cuestión del tiempo que demanda la tarea y del tiempo restante para la clase, dan cuenta de cómo hay una preocupación central, propia de los primeros desempeños laborales, por la clase planificada, por lo que imaginó en relación con su intervención docente, más que lo que efectivamente sucede en la práctica.

Si bien en distintos momentos de la clase se presentaron interpretaciones y análisis generizados de la novela por parte de lxs estudiantes, la profesora en formación no se detiene a problematizar esas dimensiones ni repregunta en relación con las hipótesis de lectura de lxs estudiantes como tampoco las registra como problemáticas, sino que avanza en la narración de la clase y, nuevamente, retoma la situación de los dos varones que interrumpen la clase. Es decir, en la escritura de su propia práctica observamos cómo construye un punto de vista propio a partir de ocultar ciertas contingencias de la práctica donde se problematizan tensiones entre docente y estudiantes en la intervención en el aula, en algunos casos referido a modos de apropiación generizados del texto literario que se está abordando, en otros casos a situaciones

dilemáticas que requerirían de una intervención en la urgencia de la práctica; como así también, releva ciertas situaciones como la cuestión del tiempo y la intervención de los estudiantes varones y soslaya otras que se dieron en el aula que se caracterizan por su vinculación con la dimensión sexo-genérica -elemento que se hace presente una y otra vez en las voces de lxs estudiantes. Su escritura da cuenta de cómo habilita unas voces, invisibiliza otras, expresa unas ideas, escritura unas formas de pensar y reflexionar sobre la enseñanza; y, donde la dimensión sexo-genérica es un elemento constitutivo de la experiencia en terreno que -como analizaremos- se elide, se nombra de manera difusa o se acalla. En este sentido, y en relación con estas primeras experiencias de la práctica, nos interesa problematizar en la formación docente cómo se articula la apropiación de los saberes específicos con los saberes de género y acompañar a lxs profesorxs en formación en la reflexión en torno a ello. Asimismo, es interesante analizar con lxs profesorxs en formación la tensión entre lo planificado y lo que sucede concretamente en la práctica, que no puede preverse y que, como docentes nos coloca en el lugar de la contingencia, lo azaroso y lo inesperado.

¿Acaso esos desajustes en la textualización de su práctica se vinculan con su posición subalterna en tanto profesora en formación y profesora mujer con respecto a esos dos alumnos varones? ¿Se siente en una situación de opresión en el sistema sexo-género de la clase que dificulta las posibilidades de profundizar, detenerse o relevar las tensiones sexo-genéricas que se dan en la clase en relación con el conocimiento literario? ¿Prioriza la preocupación por desplegar los saberes específicos literarios en relación con el texto de Puig y la mediación didáctica en terreno, debido a su formación en la universidad y a la seguridad que siente en relación con los saberes disciplinares? ¿Focaliza en los saberes teórico-literarios porque en la formación docente no se priorizaron las dimensiones afectivas, emocionales, sexo-genéricas, corporales?

En este último sentido, como venimos relevando en el proyecto de investigación en curso⁴, el recorrido de la formación docente inicial en Letras en la universidad está marcado por la invisibilización o negación de las epistemologías feministas (Sardi, V. 2018) o, como señala Segato, la "minorización" (2016, 91) de las mujeres y de los temas que nos convocan, atraviesan e interesan reducidos a un contenido en una unidad en un programa de una materia, es decir, encapsulados en el currículum universitario. Como así también, como lo señalan estudiantes y graduadxs entrevistadxs en una encuesta realizada en el marco del proyecto, la formación docente se caracteriza por la escasa problematización en torno al género -exceptuando dos materias del plan de estudios del profesorado universitario- y, en relación con

⁴ Proyecto de investigación "La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?" (2016-2019) radicado en el CInIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP en el que abordamos los sentidos en disputa en torno al género en relación con la formación docente inicial, tanto acerca de los saberes disciplinares como los saberes de género. En el desarrollo del proyecto analizamos programas de las asignaturas y el plan de estudio como así también realizamos entrevistas a docentes y profesorxs en formación desde una perspectiva metodológica cualitativa.

ello, nos encontramos con la creciente demanda del estudiantado por formación disciplinar y didáctica generizada.

Otro punto de vista que veremos con relación a esta misma escena es el de la formadora de terreno. Esta figura resulta interesante para pensar el trayecto formativo docente desde un lugar complementario al del resto de las figuras involucradas en dicha formación. El acompañamiento que lxs formadorxs de terreno desarrollan es adicional al realizado por lxs tutorxs, en el sentido de que sus aportes se llevan a cabo dentro del marco escolar, no del académico. Así, lxs formadorxs de terreno aportan, de modo cotidiano y permanente, saberes específicos al contexto de las prácticas; conocimientos otros que están vinculados al espacio escolar específico y al grupo particular de estudiantes -a sus tiempos, dinámicas, saberes, subjetividades- y que pueden resultar beneficiosos para el/lx docente en formación a la hora de trabajar sobre su propia práctica. El punto de vista particular de lxs formadorxs de terreno también se evidencia en las escrituras que registran las prácticas docentes. En este caso, veremos de qué manera la formadora de terreno releva y pone en valor las interpretaciones generizadas de lxs estudiantes:

Registro de observación de la formadora de terreno:

Analizando la figura del Dr. Aschero Carla dice: "es un violín". La profesora se ríe y pregunta qué pasó allí en la novela. Nadie responde entonces avanza: "¿podríamos hablar de abuso?" Varios responden que no. José dice: "no sé cómo decirlo". Carla dice que cree que no fue abuso porque ella (refiriéndose al personaje de Nené) lo buscaba. La profesora explica lo que pasa y que Nené quedó "manchada" y que eso se debe a la moral de la época (años 30) y a la moral religiosa. Después continúa con el análisis.

Aquí podemos observar cómo la formadora de terreno registra las lecturas y comentarios atravesados por la dimensión de género que hacen lxs estudiantes y, asimismo, cómo la profesora en formación legitima una determinada interpretación o construcción del sentido del texto a partir de describir al personaje de Nené como "quedó manchada" excusándose en el argumento histórico (Femenías, M. L. 2012) según el cual las condiciones sociales de las mujeres se enmarcan en ciertas regulaciones sociales y culturales establecidas en un determinado contexto sociohistórico.

El análisis conjunto de ambos registros presenta una serie de interrogantes que vale la pena plantear en relación con el texto de la profesora en formación y como puerta de entrada para problematizar cómo construimos una mirada didáctica generizada en la formación docente inicial: ¿Cuáles podrían ser las razones de las omisiones de las hipótesis de lxs estudiantes en el texto de la profesora en formación? ¿Por qué la profesora en formación no da cuenta en su autorregistro, por ejemplo, de la interpretación de Carla que abre una red de sentidos posibles para leer el texto de Puig? ¿Por qué la profesora pareciera reproducir cierta mirada estereotipada en el análisis del texto y tendría dificultades para problematizarla? ¿Por qué prioriza narrar

eventos cotidianos con dos alumnos varones y elide en su texto intervenciones sexuadas en relación con lo literario? ¿Acaso se vincula con la vergüenza o el pudor? O, tal vez, las respuestas a estos interrogantes estén asociadas a que el proceso de formación de una perspectiva didáctica de género lleva tiempo y se construye a lo largo de la formación docente inicial y en el desarrollo profesional docente, a lo largo de la vida.

De allí que, como decíamos anteriormente, la escritura de las prácticas da cuenta del punto de vista y del lugar de enunciación de quien escribe como así también nos permite reflexionar acerca de qué es lo que considera relevante quien escribe, cuál es su punto de vista en relación con la práctica textualizada respecto de la dimensión generizada de los saberes y la mediación docente, cuán importante resulta ese aspecto para ser registrado o no por escrito. En este sentido, las dos textualizaciones de la práctica muestran posiciones en el sistema sexo-género distintas y roles diferentes en el aula, más o menos legitimados por el estudiantado. Y, en relación con ello, podemos observar, cómo la formadora de terreno visibiliza ciertas dimensiones que, en el caso de la profesora en formación, le cuesta explorar en el análisis como, por ejemplo, aquellas zonas de la práctica que presentan tensiones epistemológicas o de sentido, zonas grises o intersticiales que requieren de una intervención en terreno y un posicionamiento didáctico que contemple la dimensión sexuada de lxs lectorxs. Tal vez, esto se pueda atribuir el argumento esgrimido por lxs profesorxs en formación de no sentirse preparadxs para realizar una intervención didáctica generizada en terreno debido a la ausencia de formación teórico-práctica con conciencia de género a lo largo del profesorado –a pesar de la existencia de la ESI (Educación Sexual Integral) como marco legal vigente en todo el sistema educativo argentino.

Voces y silencios generizados

¿De qué modo se hacen evidentes las dificultades que la profesora en formación atraviesa en su propia práctica para registrar y problematizar las tensiones sexo-genéricas ocurridas en torno a la lectura literaria? ¿Qué estrategias desarrolla esta docente para llevar a cabo dicha omisión frente a los emergentes de género? ¿Cuáles son las consecuencias si pensamos en una práctica a desarrollarse en el marco de la ESI?

El silenciamiento más frecuente en las situaciones de desajuste entre lo planificado y lo sucedido en el desarrollo de las clases de esta docente en formación tiene que ver con la exposición de ciertos saberes literarios académico-hegemónicos. Esta estrategia se basa en la recuperación del conocimiento disciplinar dominante como una vía de escape frente a las intervenciones que necesitarían de una mediación generizada y se instala, en definitiva, como obturador de sentidos literarios otros favoreciendo la presencia de una lectura unívoca y, con ello, la reproducción de una mirada analítica e interpretativa estereotipada respecto del género. Aquí, podemos observar de qué manera, muchas veces, los saberes disciplinares conforman una zona segura que, como docentes, nos permite movernos con mayor confianza ante ciertos

emergentes que nos resultan inciertos o frente a los cuales suponemos que no estamos en condiciones de intervenir o mediar.

En la escena de la segunda clase citada y analizada previamente vimos de qué manera la profesora en formación centra sus observaciones en los aspectos más cotidianos del aula y omite varias intervenciones generizadas en torno a lo literario. Dicha omisión opera en el plano de la narración y reflexión escrita porque, del mismo modo, lo hace en la práctica en el aula. Así, observamos que la primera respuesta de la profesora en formación frente al comentario de la alumna sobre el Dr. Aschero es la risa. Una réplica que podemos entender como una descarga de tensión emotiva (Bergson, H. 2008) y que, en última instancia, funciona como evasión ante un comentario que a la profesora pareciera resultarle incómodo. Y que esta incomodidad de la profesora en formación la lleva, podríamos decir con Sara Ahmed (2015), "a un sentimiento de desorientación" (228) que hace que no intervenga en relación con los emergentes o que se sienta fuera de lugar en el espacio de la práctica. Las preguntas que enuncia a continuación remiten directamente al argumento de la novela y, aunque emergen como respuestas directas a la intervención de la alumna, no alcanzan a problematizar la cuestión de la violación planteada por Carla, así como tampoco la cuestión del supuesto consentimiento del personaje de Nené. Como se analizó anteriormente, la profesora en formación, en su apelación al argumento histórico para explicar que Nené es una mujer "manchada", legitima una lectura determinada (lectura que coincide con la interpretación que la crítica hegemónica hace del texto) que dificulta la problematización del emergente: ¿por qué Carla primero habla de violación y luego de consentimiento? ¿Existe realmente una contradicción en la lectura de esta estudiante? ¿Qué discursos socioculturales atraviesan esta lectura aparentemente contradictoria? Podríamos pensar aquí en las responsabilidades que se les otorgan a los personajes y cómo la intervención de la estudiante confirma un emergente sumamente interesante para reflexionar sobre la manera en la que en nuestra cultura circula la palabra en torno a los hechos de violencia sexual, sobre cuáles son los discursos que usualmente se construyen en torno a la violación y cómo se imparten las responsabilidades del hecho violento en dichos discursos (Despentes, V. 2013).

Observamos, entonces, de qué modo la docente en formación recupera el conocimiento disciplinar como una vía de escape ante ciertas intervenciones de lxs estudiantes. Veremos de qué manera la docente sostiene en su práctica esta estrategia, a través de respuestas centradas estrictamente en lo literario, en un constante intento de ajustar la contingencia de dicha práctica a la propuesta didáctica original.

El proyecto de clase de la profesora en formación propone un análisis literario centrado en el aspecto argumental para reflexionar sobre "la importancia de las apariencias, lo que se dice y lo que se calla, los conceptos de matrimonio - familia - soltería que Nené expresa en las dos cartas de la segunda entrega" (Propuesta de clase, 12/9/2016). Ese análisis se concibe a partir de la lectura de esas dos cartas que Nené escribe y, como inicio de la reflexión, se piensa en un hecho puntual de la trama: Nené rompe la primera carta donde cuenta que no es feliz con su

matrimonio, que su marido es violento, que odia la rutina de ama de casa a la que se encuentra sometida, que no soporta a sus "salvajes" hijos y que quisiera estar en el lugar de Celina -otro personaje de la novela- porque es soltera y puede hacer lo que quiere con su vida. La carta que Nené finalmente envía es otra donde, contrariamente, refiere que su marido es una buena persona, lo preciosos que son sus hijos y lo bendecida que se siente por tener una familia "que ya muchos quisieran" (Puig, M. 2000, 26). Como el mismo proyecto de clase plantea, la decisión de Nené de romper la primera carta (confesional y realista) y enviar la segunda (reprimida y falsa), puede servir para iniciar un análisis respecto de los mandatos y roles de género que afectan a las mujeres en el marco de nuestra sociedad. Ahora bien, ¿el gesto de Nené de cambiar su carta es el único aspecto válido para analizar esta cuestión?

Previamente vimos que, en su escritura de las prácticas, la profesora en formación registra cuestiones referentes a dimensiones propias de la cotidianidad del aula (tiempo, orden, disciplina) y no reconoce algunas intervenciones de lxs estudiantes asociadas a la dimensión sexo-genérica. Ahora bien, ¿qué sucede con las intervenciones generizadas que sí identifica? En el registro escrito observamos que, luego de la lectura, Carla interviene con relación a la victimización de Nené y su verborragia inconveniente porque, según la estudiante, el personaje debiera estar consolando a una madre que perdió a su hijo, en lugar de "irse por las ramas" contando sus miserias de mujer casada. En respuesta, la profesora en formación no se detiene a reflexionar acerca de los dichos de la estudiante sino que, nuevamente, se escabulle hacia lo literario: decide releer el fragmento de la novela que refiere que Nené rompe la carta. ¿Por qué la docente no interviene la hipótesis de la alumna e insiste en volver a ese gesto de Nené? ¿Qué supone la lectura de ambas cartas? Y, además, ¿la lectura de esas cartas implica necesariamente que el efecto sea "irnos pensando en el contraste entre las dos cartas" (Propuesta de clase, 6/9/2016)?

El autorregistro de la profesora en formación nos revela una intervención docente que pareciera privilegiar el saber literario hegemónico y entender las lecturas de lxs estudiantes "como una empatía" con ese saber dominante y "como el colocarse en el lugar ajeno" de ese otro saber (Bajtín, M. 2000, 159). En ese sentido, vemos que la profesora en formación estima que el contraste entre las dos cartas de Nené podría ser relevante para todxs lxs estudiantes. Ahora bien, aun confirmando que esto sea efectivamente cierto, ¿tendría esa relevancia el mismo significado para cada unx de ellxs? Por otra parte, ¿poner el foco en el contraste entre las cartas y marcar su relevancia supone realmente intervenir de forma crítica sobre aquello que en el proyecto de clase se plantea como cuestiones a reflexionar? ¿Cuáles son las implicancias de analizar un texto literario en el marco de una mediación docente ejecutada desde una posición abstracta y alejada de las singularidades sexo-genéricas concretas de los sujetos lectores? Desde una posición sensible al reconocimiento de la pluralidad de sujetos, cuerpos, saberes, modos de apropiación, podríamos evaluar las resonancias que esta "reducción de todo a una sola conciencia" (ídem) puede tener y, consecuentemente, identificar las pérdidas

que implica el silencio en torno a la emergencia de modos de leer generizados en el espacio del aula.

Supongamos, en cambio, los efectos de visibilizar la voz de Carla e indagar por qué esta alumna lee la actitud de Nené como un gesto de victimización; por qué no interpreta las confidencias de este personaje como un acto legítimo; por qué el lamento de una mujer angustiada por un matrimonio violento y una vida familiar indeseada e insoportable le resulta menos razonable que el consuelo hacia una madre en duelo. ¿Qué nos dicen los comentarios de Carla sobre su manera de pensar a las mujeres? Tal vez sus interpretaciones, el pensamiento heterocisnormativo que evidencian, sí nos estén diciendo qué es lo que podría ser verdaderamente relevante a tener en cuenta para el análisis del texto. Tal vez, y por esto mismo, estas intervenciones pueden también establecerse como disparadores para la reflexión crítica sobre por qué, tanto en el contexto social de la novela como en nuestra sociedad actual, hay cuestiones que las mujeres piensan que deben callar, por qué mantienen ciertas apariencias y cuáles son las ideas sobre la soltería, el matrimonio y la familia que se encuentran detrás de estas consideraciones sobre lo socialmente prohibido y permitido.

La reflexión sobre “lo que se dice y lo que se calla” (Propuesta de clase, 12/9/2016) en la novela es concebida por la profesora en formación desde una perspectiva analítica literaria donde, pareciera ser, la diversidad sensible de lxs estudiantes lectorxs queda subsumida a la interpretación hegemónica. La lectura subjetiva de Carla se encuentra atravesada por ciertos saberes de género específicos, que tienen que ver con la experiencia de esta alumna como mujer y como joven inmersa en una sociedad patriarcal, y cuya irrupción resulta desestabilizadora del trabajo en la clase en tanto se establece como una lectura no prevista por la docente en formación y que, por otro lado, no concuerda con la interpretación literaria dominante que ella propone. Estamos ante un “saber local, descalificado, diferente (...) perteneciente a la experiencia femenina que hace su aparición en el aula en tanto componente subversivo” (Sardi, V. Abel, S. y Carou, A. 2016, 5) y que, por esto mismo, podría haberse tomado como foco para un análisis literario no usual, desconcertante y transformador (Lopes Louro, G. 2012, 115).

Esta escena de la práctica de la docente en formación nos enfrenta a ciertos interrogantes: ¿qué imaginamos cuando pensamos la enseñanza de la literatura? ¿Cuál es la mirada que proyectamos sobre nuestra práctica docente? ¿Qué posibilidades didácticas nos podría brindar atender a modos de leer múltiples y heterogéneos? ¿Qué aportes cuentan en la reflexión en torno a las experiencias lectoras subjetivas y generizadas de lxs estudiantes? En este sentido, entendemos la urgencia, desde la formación docente, de “repensar en términos generizados los sustentos epistemológicos de la disciplina” (Sardi, V. 2017b, 8), es decir, invitar a lxs docentes en formación a imaginar modos de trabajar la lengua y la literatura en las aulas que reconozcan los saberes teórico-literarios atravesados por una perspectiva de género.

¿Sexo explícito?

El ajuste de la práctica en terreno a la propuesta didáctica inicial y a la perspectiva disciplinar hegemónica presente en ella, se reitera en varios momentos de la residencia de esta docente en formación. Así, durante la sexta y última clase, se produce la siguiente escena: lxs estudiantes trabajan con una adaptación de la novela de Puig a la historieta escrita por Manuel Aranda.⁵ Esa versión gráfica recupera una parte de la trama de la novela en la cual intervienen tres personajes: la Raba, Pancho y Mabel. La historia cuenta cómo la Raba, mucama de la familia de Mabel, se involucra con Pancho y queda embarazada de él pero, mientras ella fantasea con casarse y formar una familia, el hombre la abandona, se niega a reconocer su paternidad y sigue adelante con su vida hasta que, eventualmente, se involucra sexualmente con Mabel. Mientras la novela narra el deseo y el encuentro sexual entre Mabel y Pancho en términos metafóricos, el cómic explicita a través de sus imágenes todo aquello que en el texto literario se insinúa simbólicamente.

Veamos un fragmento del registro de la formadora de terreno sobre esta escena:

En general, les llama la atención lo explícito de las imágenes del encuentro sexual. Al ver esas imágenes, Felipe dice: "y yo que pensé que lo que ella (por mí) nos daba era demasiado! (Previamente, yo trabajé con dos relatos a partir de los cuales problematicé varias cuestiones desde la perspectiva de género: "La larga risa de todos estos años" de Rodolfo Fogwill y "El pecado mortal", de Silvina Ocampo). Risas. Felipe pide e insiste en leer esas viñetas. La profesora le dice irónicamente: "nunca te había visto tan interesado en una lectura".

La profesora dice que las "imágenes sugerentes" no salen de la nada y los invita a la lectura de la entrega undécima. Dice que allí veremos cómo sucede "todo eso". Luego, leemos fragmentos de la décima entrega.

La profesora pregunta: "¿qué pasó acá?"

Felipe: "que los dos se tienen ganas pero no se animan".

Profesora: "bueno... fíjense en la interacción entre los personajes..."

Felipe: "mirá lo que había que hacer en esa época para ponerla..."

Profesora: "bueno, allí está operando lo que estaba permitido en la época". La profesora introduce aquí una explicación sobre el discurso explícito y el pensamiento de los personajes, que en la novela aparece en cursiva. Luego, se refiere a las metáforas, a lo simbólico; explica cómo aparece la higuera, cómo funciona "el higo maduro" en ese fragmento de la novela. Menciona las metáforas sexuales, las imágenes, pero sin formular preguntas. Tampoco profundiza en lo observado por Felipe. La profesora finalmente vuelve al cómic y dice que ahí se retoman muchas cosas que aparecen en el texto.

Felipe lee y relea las frases de la escena sexual de la historieta, varixs se ríen.

⁵ Dicha adaptación se encuentra en: Piglia, R. 1993. La argentina en pedazos. Buenos Aires, Ediciones de la Urraca.

La clase termina y la profesora pide las copias. Mientras Carla entrega la suya dice: "y sí, si yo llevo esta fotocopia a mi casa, mi mamá me mata".

En esta escena nos interesa detenernos en varias cuestiones. En primera instancia, nos resulta interesante la referencia de la profesora en formación a lo sugerente de las imágenes cuando, en verdad, las ilustraciones son claramente explícitas. Aquí podemos preguntarnos, en primer lugar, por la justificación didáctica a la hora de decidir trabajar el texto literario en relación con el lenguaje visual y, específicamente, con una historieta que presenta imágenes explícitas de un acto sexual. Si se opta por este material de trabajo, entonces, ¿por qué no se recupera y se analiza el carácter sexual explícito de las imágenes y, en cambio, se las nombra como "suggerentes" cuando, evidentemente, no lo son? ¿Por qué no se profundiza el análisis de las imágenes? Podemos suponer que, así como ocurre en el caso de la novela, también hubo una decisión premeditada de no trabajar con los aspectos sexuales de la historieta. Pero, entonces, ¿por qué no se modifica esa decisión y se interviene a partir de las reacciones generizadas que lxs estudiantes tienen ante esos aspectos? ¿Será que, como sucedió anteriormente, existe cierto pudor o vergüenza de parte de la profesora en formación frente a este tipo de comentarios? ¿Es, tal vez, temor a negarse a trabajar con un texto que le sugirió un/x docente de la cátedra en el marco de la cual está realizando sus prácticas docentes?

Ante la sorpresa de lxs estudiantes y el comentario puntual de Felipe sobre las ilustraciones del encuentro sexual, la profesora ríe nuevamente, luego bromea y, finalizada la lectura de las viñetas, decide volver rápidamente al texto literario. Aquí podríamos preguntarnos si las reacciones de lxs estudiantes influyen en la determinación de la profesora en formación de desatender los aspectos sexuales de la historieta, en lugar de retomarlos, y de volver sin más al análisis del texto literario. ¿Hubo algo de esa reacción grupal o de la intervención particular de Felipe que haya podido incomodar a la profesora en formación o haya, tal vez, impactado en ella como un pronunciamiento descalificador con relación al material seleccionado para trabajar en clase? ¿Pudo tal cuestión haber influido en la decisión de no retomar el incidente de género y desviarse hacia lo literario? También podríamos preguntarnos por qué, si ese fue el caso, si efectivamente la profesora en formación supuso dicha desaprobación, no la problematiza y, en cambio, decide silenciar las tensiones emergentes y no intervenir las reacciones generizadas de lxs estudiantes; por qué, por ejemplo, no indaga en el significado de ese "demasiado".

Como ya vimos, al comienzo de esta escena, el asombro general y los inmediatos comentarios de Felipe en relación con el carácter sexual de la historieta son desviados por la profesora en formación a través de una serie de respuestas que van desde la risa hasta la omisión del carácter sexual de las imágenes a lo cual se suma, finalmente, la referencia eufemística a lo sexual ("todo eso"). Ahora bien, ¿qué hubiera sucedido si, en lugar de evadir de múltiples maneras las reacciones de lxs estudiantes, se hubieran problematizado tales respuestas? En definitiva, ¿por qué no se analizan los "efectos" (Barthes, R. 2005) que el material provoca en lxs estudiantes? Cuando trabajamos con la literatura desde una perspectiva

epistemológica feminista y de género o -como en este caso- con textos que, desde la poética misma de sus autorxs, se inscriben como sexualizados, no debemos perder de vista la importancia de estar especialmente atentxs y receptivxs a los efectos inconvenientes, incómodos y difíciles de mediar que pueden provocar esos textos o los análisis generizados con los cuales trabajamos. Este asunto, por otro lado, también resulta pertinente a la enseñanza de la literatura y a las respuestas que lxs estudiantes lectorxs pueden tener ante los textos literarios que leen y trabajan en las escuelas (Carou, A. y Martín Pozzi, C. 2017, 48).

Entonces, y en referencia a este incidente específico, creemos que tal vez hubiese resultado provechoso retomar los emergentes generizados de lxs estudiantes y, a partir de ellos, problematizar ciertas cuestiones vinculadas a la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género con ellxs mismxs: ¿hay textos "inconvenientes" para trabajar en las clases de literatura en las aulas? O, mejor dicho, ¿debería haberlos? ¿Por qué? ¿En qué sentido/s? Pero, además -y ya desde el ámbito de nuestra propia investigación y análisis- podríamos preguntarnos qué nos dicen las reacciones de estxs estudiantes sobre el trabajo desde una perspectiva de género integral en el ámbito escolar: ¿por qué cabe la posibilidad de que las sexualidades vinculadas a la literatura sean "demasiado" para la escuela? Y, con relación a esto, ¿qué aportes pueden efectuarse desde la formación docente en Letras para que ese estado de cosas se modifique en virtud de un trabajo con las sexualidades realmente integral?

Un segundo aspecto interesante de esta escena escolar se vincula a dos cuestiones que reaparecen y que mencionamos y analizamos previamente. La primera tiene que ver con el encauzamiento del análisis hacia un aspecto argumental de la novela y que, en esta ocasión, está referido a la interacción entre los personajes de Mabel y Pancho cuando Felipe refiere la timidez de estos dos personajes en relación con lo sexual. Como en el caso anterior, aquí también se introduce el elemento literario en respuesta a la intervención generizada de un estudiante con lo cual, en lugar de enriquecer el análisis textual, nuevamente se obtura la posibilidad de articularlo al emergente de género.

Pero, además, Felipe hace referencia a la escena de la novela donde Mabel y Pancho sutilmente se seducen cuando refiere los esfuerzos que ambos hacen para involucrarse sexualmente. Y aquí la segunda cuestión que nos interesa anotar está relacionada con la reiterada apelación a un modelo histórico para justificar ciertas conductas o roles genéricos y que, en este caso, ocurre a partir de la referencia a "lo que estaba permitido en la época" en términos sexuales. La clausura de los sentidos interpretativos diversos acerca del texto se produce nuevamente cuando, en cambio, aquí también se podría haber abierto el diálogo hacia la reflexión o análisis de las varias lecturas y opiniones provocadas por el texto literario.

El reiterado silenciamiento de las intervenciones generizadas de lxs estudiantes presenta en esta escena de clase un tercer momento cuando, nuevamente, la profesora en formación centra su mediación en lo literario y lo establece como única respuesta pero, ya no a partir de la desviación hacia lo argumentativo, sino del despliegue de todo un aparato teórico vinculado a

la disciplina literaria y que, puntualmente, está referido a los tipos de discurso (implícito y explícito) y a los recursos retóricos empleados por Puig en su escritura. Según vemos en el registro de la formadora de terreno, las observaciones de la residente sobre las metáforas e imágenes vinculadas al deseo sexual de los personajes de Pancho y Mabel le permiten explicar la lógica del sistema sexo-genérico de aquella época y, al mismo tiempo, atender al objetivo propuesto en la planificación didáctica de “hacer hincapié en lo que se dice y lo que se calla (constante en la novela)” (Propuesta de clase, 6/9/2016). Sin embargo, esta inclinación hacia la exposición de las operaciones retóricas llevadas a cabo por el escritor para referir el deseo y la práctica sexual de los personajes demuestra cómo, nuevamente, la profesora en formación emplea el saber disciplinar, con el cual se siente familiarizada y cómoda, a modo de refugio ante las intervenciones sexualizadas de sus estudiantes.

Boquitas pintadas, así como la literatura de Puig toda, se inscribe y escribe el dispositivo sexo-genérico (Oyola, G. 1994). En ese sentido, y dadas las lecturas e intervenciones de lxs estudiantes registradas, creemos que aquí podría haber sido particularmente propicio analizar en el contexto del aula y con lxs mismxs estudiantes en qué sentido/s esto sucede, cuáles son las operaciones textuales implicadas en esa inscripción-escrituración genérica; así como también los diversos modos en que pueden ser leídas esas textualizaciones sexuadas, cuál es la preocupación del escritor detrás de esta cuestión y cómo esa reflexión sobre lo literario puede aprovecharse para revisar críticamente nuestro pensamiento, nuestra cultura y nuestra sociedad. Al perder de vista las intervenciones generizadas de lxs estudiantes e incurrir en la explicación de ciertos patrones discursivos (“lo que se dice, lo que se calla”) y de conducta (“lo que estaba permitido en la época”) en términos puramente literarios, tal vez, se esté perdiendo de vista una interesante posibilidad del trabajo con lo textual pero, además, se esté corriendo el riesgo de naturalizar esos ordenamientos socioculturales y, en consecuencia, de reforzar su legitimación estableciendo con ello un límite de lo que puede pensarse y de cómo se lo puede pensar (Femenías, M. L. 2012).

Como mujeres investigadoras y formadoras de formadorxs instalamos nuestras miradas y hacemos foco en este reiterado escape hacia lo literario para llamar la atención sobre otros posibles modos de intervención didáctica porque, tal vez, esas otras mediaciones y maneras de pensar la práctica docente puedan realmente habilitar una sentida reflexión sobre las cuestiones que aquí la profesora en formación propone en su propio proyecto didáctico de clase. Cuestiones que, por otro lado, y a pesar de las intervenciones generizadas de lxs estudiantes, notamos que se siguen pensando más como aspectos asociados exclusivamente a la trama y a los personajes de la novela que como representaciones a partir de las cuales problematizar los patrones heteronormativos que atraviesan las lecturas. Una problematización que, por otro lado, resultaría significativa y adecuadamente ajustada a la poética del mismo Manuel Puig, un escritor constantemente guiado por la motivación de superar las determinaciones binarias impuestas por el régimen patriarcal.

Conclusiones

El análisis de las escrituras de las prácticas en relación con la intervención de Luciana, la profesora en formación, nos muestra cómo en la formación inicial de profesorxs en Letras del profesorado universitario se privilegia una mirada sobre los saberes disciplinares cerrados sobre sí mismos, asexuados, claramente binarios (Lopes Louro, G. 2012) y sin relación con los sujetos y sus experiencias socioculturales. Y, en este sentido, cómo la instancia de entrada al campo escolar en la residencia tensiona esa mirada con la lectura en tanto práctica sociocultural que se explicita en los modos de leer de lxs estudiantes en la escuela secundaria que, como vimos en este trabajo, están sesgados por la dimensión sexo-genérica.

De allí que, como formadoras de formadorxs consideramos que, a lo largo de la formación docente inicial, es importante generar espacios donde poder reflexionar con lxs profesorxs en formación en torno a cómo los saberes literarios y lingüísticos se construyen en las aulas en diálogo y en relación con lxs estudiantes y sus saberes plurales (Palermo, Z. 2014) y generizados (Sardi, V. 2017a). Asimismo, se hace imperativo abordar cómo, cuando pensamos en modos de intervención didáctica, no podemos soslayar la inscripción genérica y sexuada de los saberes específicos de la disciplina y cómo lxs jóvenes se apropian de los saberes desde sus identidades sexo-genéricas. Aún más, cómo la literatura representa creencias, discursos y prácticas en torno al modo en el cual, en distintos contextos sociohistóricos y culturales, se configura el sistema patriarcal o se subvierte desde la contrahegemonía. Y, a su vez, cómo la intervención didáctica en terreno puede construirse desde el espacio de la formación docente universitaria en una práctica generizada y sexuada a partir de la cual -sumada al propio recorrido biográfico formativo- se problematice y reflexione en torno a las creencias y representaciones acerca de la escuela, lxs estudiantes y los saberes. En este sentido, insistimos en la importancia de construir en la formación docente en Letras recorridos formativos donde la dimensión sexuada y generizada de los saberes y las prácticas esté en el centro de nuestra preocupación como formadoras de formadorxs.

Referencias

- Ahmed, S. 2015. *La política de las emociones*. México: FCE.
- Arnaus, R. 2009. "Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica". En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Bajtín, M. 2000. "La cultura". En *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Bartra, E. 2012. "Acerca de la investigación y la metodología feminista". En Blázquez Graf, N; Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (coords.) (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM.
- Bergson, H. 2008. *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid, Alianza.
- Bourdieu, P. 1999. *El espacio de los puntos de vista*. En Bourdieu, P. y otros. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Carou, A.; Martín Pozzi, C. 2017. "Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos". En: Sardi, V. (coord). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. La Plata- Argentina: Edulp.

- Castro Gómez, S. 2014. "Decolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En Palermo, Z. (comp.). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Despentes, V. 2013. *Teoría King Kong*. Buenos Aires: Hekht Libros.
- Elizalde, S. 2015. *Tiempo de chicas. Identidad, cultura y poder*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Femenías, M. L. 2012. "Introducción: cuestiones preliminares". En Spadaro, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata- Argentina: Edulp.
- Fraisse, G. 2016. *Los excesos del género. Concepto, imagen, desnudez*. Madrid: Cátedra.
- Lopes Louro, G. 2012. "Extrañar el currículum". En Spadaro, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp.
- Oyola, G. 1994. "Dos notas para una lectura de *Boquitas pintadas* de Manuel Puig". En Amícola, José. (comp.). *Homenaje a Manuel Puig*. La Plata: UNLP-FaHCE.
- Palermo, Z. (ed.) 2014. "Irrupción de saberes 'otros' en el espacio pedagógico: hacia una 'democracia colonial'". En *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Perrenoud, P. 1995. *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Puig, M. 2000. *Boquitas pintadas*. Buenos Aires: Sudamericana: 2000.
- Sardi, V. 2018. "Presencias y omisiones: sentidos en disputa en la formación docente universitaria en Letras en relación con un abordaje de género". En *Actas de las XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género "Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflicto"*, organizado por la Universidad de Quilmes, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, 24 a 27 de julio.
- Sardi, V. (coord.) 2017a. *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Sardi, V. 2017 b. "Introducción". En Sardi, V. (coord). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. La Plata- Argentina: Edulp.
- Sardi, V.; Abel, S.; Carou, A. 2016. '¿Puedo poner que en la caja encontré una bombacha sucia?': feminidades, escritura y modos de intervención en la escuela secundaria. Ponencia presentada en en la V Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentinas, "Juventudes en disputa: permeabilidades y tensiones entre investigaciones y políticas", realizada los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2016, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales y Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Segato, R. 2016. "Patriarcado del borde al centro. Disciplinamiento, territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital". En *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Segato, R. 2016. "Colonialidad y patriarcado moderno". En *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Tardif, M. 2009. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.