

Aportes de la ESI en la educación de jóvenes y adultxs

Sofía Canegalli (UNLP)

En este trabajo, me propongo reflexionar con perspectiva de género y con los “lentes de la ESI” sobre mis prácticas de enseñanza en terreno, en un aula de Lengua y Literatura de un Centro de Educación de Nivel Secundario (CENS) de la ciudad. El punto de partida es, entonces, mi narrativa docente, con la cual intento contribuir a la construcción de una “memoria pedagógica” de la escuela: aportando un “sentido particular, situado y personal a la experiencia de la escolaridad” (Suárez, Ochoa, Dávila, 2004). Este trabajo es un recorte de una investigación más amplia, como parte de mi recorrido por la Especialización en Educación en géneros y sexualidades, que ahonda en la implementación de la ESI en el nivel a partir de una experiencia áulica.

La educación de jóvenes y adultxs ha sido un espacio históricamente poco explorado, tanto por las investigaciones académicas, como por las políticas educativas estatales, especialmente si nos detenemos en el campo de la ESI. El funcionamiento curricular del nivel ha asimilado formas y tiempos de la escuela secundaria, debido a la escasez, desactualización e insuficiencia de las políticas educativas. Recién en el año 2023 se ha implementado en provincia de Buenos Aires un diseño curricular propio que incluye la ESI como un eje transversal a todas las materias; diseño que ha comenzado a implementarse de modo escalonado. Si, con Graciela Morgade (2011), entendemos que “toda educación es sexual”, la educación para jóvenes y adultxs también lo es y, de hecho, la implementación de la ESI resulta urgente y necesaria. Por eso, considero una apuesta político-educativa habitar el espacio de los CENS¹, trabajar desde la perspectiva de la ESI y darle lugar a la investigación académica afín.

En ese sentido es que me interesa volver la mirada sobre una experiencia áulica en clave feminista, para pensar cuál puede ser el lugar de la ESI en la materia Lengua y

¹ Asimismo, realizar investigación en el nivel es parte de comprender mejor los itinerarios que lxs jóvenes de hecho están delineando en sus *trayectorias educativas* (Terigi, 2007); abandonando el afán normalizador de las trayectorias que, al contrario, son diversas, heterogéneas y contingentes.

Literatura en la educación de jóvenes y adultxs; qué rol transformador pueden tener la literatura y la escritura para estxs sujetos; qué experiencias emergen en el aula, y particularmente en la escritura, a partir de la implementación de la ESI en las trayectorias escolares de estxs jóvenes y adultxs. Estas inquietudes son las que guían mi mirada en este renarrar y repensar el aula en un curso de tercer año en el año 2022.

La antología que trabajamos en la materia fue construida como un material literario atractivo (sus autorxs fueron Silvina Ocampo, Abelardo Castillo, Samanta Schweblin, Josefina Licitra, Camila Sosa Villada) que, asimismo, facilite abordar algunos ejes de la ESI, especialmente alrededor de las distintas maneras de ser varón y de ser mujer, con sus roles históricamente asignados (y sus rupturas) y sus formas de relacionarse sexoafectivamente; para, en un doble movimiento, analizar qué hace la literatura con esas representaciones sociales sobre lo femenino, lo masculino y sus vínculos y, por otro lado, preguntarnos acerca de nuestras propias representaciones y nuestros modos de vivir y vincularnos en clave generizada, intentando al mismo tiempo cuestionar la lógica binaria del género.

La potencialidad que tiene trabajar con textos literarios en el aula, ya sea leyendo o escribiéndolos, es que “siendo mundos imaginarios, nos presentan problemas reales y nos ofrecen la posibilidad de abrimos a lo nuevo o desconocido y de incorporar otras categorías y visiones” (Puppo, 2009, 86-87); partir de la imaginación de otros mundos, de la narración de otros puntos de vista, para, en el mismo movimiento, repensar saberes, resignificar experiencias, desarrollar empatía por quienes ocupan otro lugar en la sociedad, jugar con los roles acartonados de género, relacionar saberes disciplinares de la lengua y la literatura con la subjetividad propia, encontrar un espacio de expresión no burocratizado dentro de la escuela.

A partir de la lectura de los textos literarios de la antología y de las diversas propuestas áulicas para el trabajo de apropiación e interpretación, lxs estudiantes llegaron a producir diversos textos orales y escritos, orientados por sus propios intereses, experiencias y trayectorias. Tal como afirma Rockwell (2001), en las prácticas de lectura, el sujeto acoge sus experiencias previas, su historia cultural, para crear nuevos significados ante su mundo y transformarlo. En este trabajo, tendrán centralidad las voces de dos estudiantes que

trajeron a sus palabras representaciones personales sobre la violencia contra las mujeres, las masculinidades violentas y los roles de género estereotipados. Ambos estudiantes generaron reflexiones sobre sus propias experiencias, en la oralidad y en la escritura; siendo la escritura un espacio propicio para la expresión identitaria y la exploración de una voz propia (Sardi, 2017).

Las consignas finales de la unidad fueron pensadas específicamente como “dispositivos pedagógicos de género” (Sardi, 2017) que problematicen o promuevan la reflexión en torno a los roles binarios asignados históricamente a las mujeres y los varones, una reflexión no solo teórica, sino en relación con sus propias vidas. En ese intento de desatar o mover a las subjetividades de su normalidad, les propuse dos consignas finales de producción individual. La primera consigna escrita fue: “¿Qué rol o estereotipo de tu género sentís que no cumplís?”. Como suele suceder naturalmente en la clase, se acompañó de comentarios orales antes, durante y después de su elaboración personal, lo cual no hizo más que enriquecer las escrituras. La segunda consigna escrita fue: “Inventá un cuento, a partir de las rupturas de género de la consigna anterior”; consigna que mantuvo un perfil de clase más silencioso que la anterior y que pocos estudiantes se animaron a leer en voz alta. El clima áulico fue propicio para que las voces de los estudiantes interrumpieran los saberes y discursos hegemónicos, preguntándose y narrándose, desde la inquietud personal y la construcción colectiva. A continuación, solo me concentraré en las producciones estudiantiles de Cecilia y Augusto² en estas dos consignas, aunque son parte de un proceso más amplio por temas, tópicos y discusiones afines.

La llaman exagerada por poner un alto

Cecilia, una estudiante mujer cis de 20 años, reflexionó sobre las tareas domésticas en el espacio de escritura de la primera consigna:

Soy una chica criada sin machismo, mis papás siempre fueron libres respecto a mi

² Sus nombres son seudónimos, para preservar su identidad. Ambos estudiantes accedieron al uso de sus escrituras con fines académicos.

crianza y siempre hicieron cosas los dos, siempre fue mutuo. Y hoy gracias a eso aprendí a *no quedarme callada*, no tolero que hombres estén sentados y ni siquiera te laven un vaso, que siempre la mujer tiene que ser *domesticada*. Nunca dejé que me faltara el respeto un hombre o me levantara la voz y por estas cuestiones me tildan de *mal educada*, de *carácter “podrido”*, de que no me banco una “joda” [cursivas añadidas].

Su reflexión sobre la necesidad de paridad de género en las tareas domésticas fue acompañada por otra sobre la exigencia de “buen humor” en las mujeres, mientras realizan las tareas domésticas de manera asimétrica. Es interesante el uso la palabra “domesticada” para referirse a la mujer, en un juego con la palabra (tarea) *doméstica* pero sumándole el sentido de *sumisa*, de mujer que no se queja. Cecilia aprovechó la puesta en común para leer su intervención y para contarnos una anécdota de su cumpleaños, festejado en su casa, en el cual todxs lxs invitadxs se sentaron para ser servidos; eso la enfureció tanto que lxs echó de la casa antes de comer.

Cuando llegó el momento de la segunda consigna, Cecilia ahondó en otra problemática habilitada por los estereotipos de género, aclarándome al entregar que “puede ser un poco fuerte. Bah, al menos a mí me parece fuerte”, mientras me miraba sostenidamente a los ojos. A continuación, su texto:

Hace 5 años atrás una chica conoció a un chico 4 años más grande que ella (ella tenía 13 años y el 17), él le pidió ser su novio y ella muy ingenua acepto, 1 año estuvieron bien, después del año, todo empeoró, arrancaron las violencias verbales y psicológica. El pretendía que ella fuera su *sumisa*, que *se quedara callada* y haga todo lo que el quisiera. Ya pasaron 2 años de novios y el le pidió un bebé, cuando ella dijo que no, el empezó a obligarla a tener relaciones sexuales con el sin protección y cuando se negaba la golpeaba, y mientras ella lloraba en silencio desnuda en una cama el chico hacía lo suyo como si nada estuviera mal.

Ella queda embarazada a los 3 años de novios, hubo golpes durante el embarazo, hasta que quedó en un hospital con un ataque de pánico, pico de estrés

y nervios, y una crisis bronquial. Pasaron los días y el no apareció en el hospital, recién lo vio luego de 15 días que salió del hospital.

A los meses, nace su bebé y el aun pretendía que ella hiciera lo que él pide. Un día la golpeó tan fuerte que pensó que ese era su fin, su bebé estaba tomando la teta mientras todo eso pasaba. Y cuando vio que ya no estaba sola, al otro día lo echó a la calle con todas sus cosas, él se negó y no se fue, se quedó en la puerta de su casa y repetía constantemente “¿qué vas hacer sin mí?” “¿quién te va a querer con un hijo?” “¿Quién te va a dar de comer a vos y a tu hijo?”. Fue entonces que se armó de valor y decidió contar lo que pasaba en su vida, después de 5 años. Hoy gracias a esa gran fea experiencia dejó de ser la “*nena/mujer*” *sumisa* que un hombre no puede dominar, hoy gracias a eso es una *mujer empoderada* donde no deja que ni un hombre o mujer quiera pasarla por arriba, donde hoy está saliendo adelante sola con su hijo sin pedirle nada a nadie y es hoy en día que la llaman *exagerada* por poner un alto [cursivas añadidas].

Efectivamente, el relato “es fuerte”: es una descripción detallada de una violencia doméstica física, sexual, económica, psicológica y simbólica sostenida, dentro de una pareja heterosexual, donde la joven es menor de edad durante toda la relación. El párrafo de cierre es conclusivo: se refiere al aprendizaje que dejó esa experiencia traumática, mostrando la transformación de la *nena/mujer sumisa* en una *mujer empoderada* que sale adelante con su hijo.

Si bien este texto se centra en la violencia dentro de un vínculo de pareja, hay una línea conductora con respecto a las intervenciones anteriores de Cecilia: su señalamiento de la asimetría de los vínculos entre varones y mujeres (dada por la edad y por el género); la demanda del otro –varón– de que la mujer se quede “callada”, “sumisa”, “domesticada” y, como contrapartida, la resistencia femenina (“aprendí a no quedarme callada”; “poner un alto”); la repetición de la acción de “echar” a cargo de la narradora o la protagonista de cada relato; el cierre de los textos escritos con los apelativos hacia la mujer (“exagerada”, “mal educada”, “de carácter podrido”), visibilizando los costos que conlleva resistir.

No puedo evitar pensar a Cecilia como una “respondona”, en el sentido en que la define bell hooks en su libro homónimo (2023). Las respondonas, como Cecilia, como bell, contestan a una figura de autoridad o de dominación, en compromiso con la búsqueda de una voz propia liberada; hooks afirma que para lxs oprimidxs “hablar de verdad no es solo una expresión de poder creativo; es un acto de resistencia, un gesto político que desafía la política de dominación que nos querría sin nombre y sin voz” (p. 24); ese romper el silencio y pasar al discurso es nada menos que la expresión del pasaje de objeto a sujeto.

Después de leer el texto en mi casa y teniendo en cuenta la aclaración inicial que ella había creído conveniente hacerme, en clase la llamé aparte para preguntarle si algún aspecto de lo narrado hacía referencia a vivencias personales y me dijo que sí, que su momento de quiebre fue ese día en que casi la mata con el bebé en brazos. De esta manera, Cecilia se apropió en primera persona del relato escrito en tercera, otorgándole un carácter testimonial a su escritura: testimonia porque está viva, porque sobrevivió a los hechos que narra y no quiere apartar la mirada, quiere contar lo *inenarrable*, lo *incomprensible* (Agamben, 2005).

En definitiva, ella encontró en la escritura un espacio para contar, desde otro punto de vista y en tercera persona, una experiencia personal como víctima de violencia de género. Al mismo tiempo, logró reconstruir desde su narrativa –de uno a otro texto– el entramado de desigualdades y violencias (físicas, simbólicas, económicas) que acarrearán los roles y estereotipos de género tradicionales. Si la escritura permitió acercarse a la propia experiencia y resignificarla, el último paso de la apropiación personal de la narrativa, la aparición de la primera persona, fue habilitada por la oralidad, en un espacio íntimo entre profesora y estudiante.

Es interesante la sutil relación que se tejió entre estos textos y el de Antonella, estudiante mujer cis 22 de años, quien no necesitó contar su experiencia en clase como niña violentada por su familia, porque ya todxs la conocíamos: una historia judicializada y que había dejado marcas indelebles en su cuerpo. Su participación oral sobre la primera consigna, sobre el rol de género que no cumplía, se limitó a que no sonreía ni podía ser simpática con varones porque les tenía miedo; una breve intervención en la que se condensa

mucho de su historia. No me parece casualidad que solo estas dos estudiantes del curso, quienes han padecido años de violencia, se hayan detenido en la demanda social de buen humor y de simpatía en las mujeres, así que intentaré una posible explicación. Hay una creencia social instalada sobre la existencia de un instinto maternal y “como su prolongación se piensa que las mujeres, por naturaleza, también saben complacer y agradar” (Morgade, 2001, p. 57), saben y están dispuestas a dar afecto y comodidad; una construcción ciertamente romántica y emocional de las mujeres. Sin embargo, en el caso de las estudiantes, sus vivencias de violencia extrema no les permiten pasar por alto esta exigencia social; como si, en una continuidad, ellas pudieran detectar rápidamente las formas sutiles e invisibles de la violencia machista, como los micromachismos, la invisibilización del trabajo doméstico, el lenguaje sexista o la exigencia de sonrisas, porque ya vivieron muchas de las formas visibles y explícitas de la violencia de género, como los golpes, la violación, los gritos e insultos³. Sonreír, callar y asentir es ser objetos de dominación, es lo contrario a ser “respononas” y buscar la liberación de la voz propia.

¡Hey, flojito!

Por su parte, Augusto, estudiante varón trans de 20 años, cuestionó a través de relatos orales personales los mandatos de la masculinidad hegemónica –violenta– y propuso en su escritura un texto ficcional absurdo donde se subvierten los roles de género tradicionales. De la primera consigna escrita no participó, por ausentismo, pero en la oralidad sí compartió su experiencia sobre el rol o estereotipo masculino que cree romper: desde que transicionó de mujer a varón, otros varones no le han pedido –aclara– que “ajuste” su ropa o su imagen hacia unas más típicamente masculinas, sino que le han exigido –en varias ocasiones– ser más violento por el hecho de ser varón. Junto con val flores (2016), entendemos que la heterosexualidad como “régimen político de regulación

³ Resulta de utilidad el gráfico que muestra, de manera metafórica, las violencias machistas expresadas como un “iceberg”. Puede encontrarse en la nota “De las opiniones a los hechos: la sociedad percibe un avance en igualdad de género, pero en la práctica la brecha continúa” (24 de noviembre de 2021) en el siguiente link de la página de Amnistía Internacional: <https://amnistia.org.ar/de-las-opiniones-a-los-hechos-la-sociedad-percibe-un-avance-en-igualdad-de-genero-pero-en-la-practica-la-brecha-continua/>

corporal” (p. 15) es en sí misma violenta, al producir cuerpos dañados de niñxs con sus modos normativos de la experiencia de género, su ley binaria de masculinidad/ feminidad y sus modelos hegemónicos de identidad sexual y de género. Sin embargo, “así como la violencia es el lenguaje que se aprende de la heterosexualidad y el binarismo de género, su carácter performativo instituye una posibilidad emancipatoria para evitar y subvertir su repetición en tanto coerción y disciplinamiento intelectual, perceptivo y afectivo” (p. 17), afirma flores, retomando la teoría butleriana de la performance de género. Si la violencia no es inherente al ser varón, sino que depende de su repetición, por más que se lo intente disciplinar a Augusto para que sea más violento, él puede correrse de ese mandato de masculinidad para vivir de forma más libre el género, por fuera del modelo hegemónico.

Ahora bien, como Cecilia, cuando escribió la narración de la segunda consigna, se corrió de esta primera reflexión: no ahondó en la violencia de forma específica, sino que amplió su perspectiva e incluyó la violencia como un aspecto más de los roles de género tradicionales. Su texto:

Me despierto un lunes, sí, denuuevo a las actividades regulares. Me visto, cepillo mis dientes y voy a saludar a mi papá, quién feliz hacía el desayuno para mí. Me siento a desayunar y me surge la duda:

-¿Y mamá dónde está?

-Salió temprano al trabajo- Respondió él.

Me resulta extraño, pero seguí con mi día. Al llegar al colegio, me reúno con mis amigos; Juan, Isaac y Lucas, nos conocemos desde los ocho años, somos mejores amigos, los tres son muy aplicados en el colegio a diferencia mía pero siempre me ayudan con eso.

Entramos al salón y siento que alguien me golpea con un papel, eran ese grupo de chicas que siempre nos molestan.

-¡Hey, flojito!- Me gritaron desde la otra punta del salón. No me dejan en paz desde que me caí en educación física, lo mío no son para nada los deportes y ellas profesionales en eso, ¿qué culpa tengo yo?

Me inundan las ganas de llorar de lo humillado que me siento, pero Isaac

siempre logra levantarme el humor tarareándome una canción, pero no cualquiera, ¡Nuestra canción!, Baby de Justin Bieber, nuestro mayor ídolo.

En el recreo siempre igual, malditos estereotipos que se ven en este momento en particular: el recreo.

Los chicos pintando, bailando y contándonos las nuevas noticias de nuestros artistas favoritos y las chicas con la pelota, ¡qué molestas son!

Todo era muy monótono y normal, pero tenía un sentimiento raro, fue en ese momento donde sonó la alarma, y escucho desde abajo, en la cocina:

-¡Joaquín ya está el desayuno!- Era mi mamá.

En el relato, el sueño del narrador protagonista intercambia roles y estereotipos de género, visibilizando cuántos de ellos tenemos internalizados como propiamente masculinos o propiamente femeninos: en la ficción, las mujeres se vuelven madres ausentes y proveedoras, compañeras de escuela violentas y amantes del deporte; los varones, en cambio, padres presentes y a cargo del trabajo doméstico, jóvenes aplicados en la escuela, que disfrutan de las artes y que comparten complicidad, secretos y amor por Justin Bieber.

De nuevo, las actividades domésticas y de cuidado –que abren y cierran el cuento– funcionan como puntapié inicial para hablar de otros aspectos de los estereotipos, incluyendo la violencia masculina, que acá aparece genéricamente subvertida. Pareciera que el cuento nos invitara a preguntarnos “¿qué pasaría si...?” y, de esta forma, quisiera extrañar nuestra propia mirada con respecto a los estereotipos de género: ¿por qué son las mujeres quienes tienen “mejores amigas” con las que compartir complicidad? ¿Acaso no existen varones que gusten de pintar y hablar de Justin Bieber en los recreos? ¿Persistiría la violencia en caso de subvertir los roles de género? ¿Cuán binaria es nuestra organización genérica? Son solo algunas de las preguntas que me dispara la lectura del cuento.

Al mismo tiempo, Augusto rompe él mismo con el estereotipo de persona trans que debe expresarse desde esa identidad, para hablar de lo que él quiere: el encorsetamiento y la desigualdad de los roles de género tradicionales, desde una mirada lúdica y aprovechando las potencialidades de la escritura ficcional. En efecto, la ficción “puede pensarse como modelo de un mundo posible, alternativo; construcción de una forma de imaginar el mundo

como si se tratara de una operación performativa” (Sardi, 2017, p. 22). Y ese juego ficcional, ese armar y desarmar los estereotipos de género, tiene una intencionalidad educativa para lxs lectorxs, que deja al descubierto el carácter performativo del género.

La ya conocida teoría de Judith Butler (2022) sobre la constitución del género afirma que “el género siempre es un hacer” (p. 84). Es decir, no es una identidad estable, sino que, bajo apariencia de sustancia, es un resultado performativo: se constituye débilmente en el tiempo por una repetición estilizada de actos. Si el género no es sustancia, no es esencia en las personas, en la subversión de esos actos se podrá transformar el género. Ahora bien:

El género está hecho para cumplir con un modelo de verdad y de falsedad que no solamente contradice su propia fluidez performativa, sino que sirve a una política social de regulación y control del género. Actuar mal el propio género inicia un conjunto de castigos a la vez obvios e indirectos, y representarlo bien otorga la confirmación de que a fin de cuentas hay un esencialismo en la identidad de género (Butler, 1998, p. 311).

En efecto, representar mal el género tiene sus costos sociales, que pueden ir desde un cuestionamiento hasta un acto de violencia física; y todxs podemos ser “policías del género” (Preciado, 2019), incluyendo las revisiones, represiones y señalamientos hacia nosotrxs mismxs. Es por eso que se le señala una y otra vez a Augusto que repare en ese aspecto que está actuando mal de la masculinidad. En la exigencia social de la primera anécdota subyace la premisa lógica: *los varones son violentos / vos ahora sos varón / vos tenés que ser violento*; exigencia que en el cuento aparece bajo el grito “Hey, flojito”. Expresiones como esta o como “qué asco” son analizadas por val flores (2016): son usadas para referirse a comportamientos fuera de la cisheteronorma y resultan *performativas*, en tanto las reiteraciones “son actos mediante los cuales se autoriza o desautoriza un conjunto de relaciones sociales, sujetos, identidades, comunidades, etc.” (p. 22). En definitiva, se trata de cuestionamientos de la forma de ser varón, como si no performara de manera correcta o eficiente el género, como si para llegar a ser varón “de verdad” tuviera que cumplir –también– con la violencia. Se le pide que adecue sus prácticas para permanecer en la posición social masculina que ha elegido.

Si bien la producción escrita ficcional no aparentaba a simple vista ser una continuidad de la línea planteada anteriormente por el estudiante, ni incluía referencias personales, podemos observar que sí tiene una relación intertextual con lo expuesto en la oralidad sobre la demanda de violencia masculina. El cuento deviene una respuesta a dicha demanda: exagera los estereotipos, al punto de llegar al absurdo, y esa es una manera de responder a la exigencia social de un binarismo estereotipado y encorsetado y a la exigencia de una masculinidad dominante.

Reflexiones finales

Para finalizar, quisiera agregar que este trabajo procura ser un diálogo entre quienes considero parte de mi genealogía feminista y pedagógica, las voces de mis estudiantes y mi propia narrativa docente, en la búsqueda de la construcción de un aula de pedagogía feminista, con la ESI como saber de los márgenes interrumpiendo y cuestionando las jerarquías, poniendo en el centro las voces de lxs estudiantes, produciendo conocimiento situado e implicado, generando un espacio áulico cuyo centro sea el vínculo educativo. Además de brindarme un marco teórico para leer el mundo, las pedagogías feministas⁴ habilitaron mi experiencia como fuente válida de conocimiento y me alentaron al ejercicio de mi propia voz dentro y fuera del aula; asimismo, me siguen invitando a reflexionar sobre cómo entro al aula y desde dónde construyo el vínculo pedagógico.

Espero, con esta experiencia, colaborar como docente y como investigadora con el “archivo de microrrevoluciones cotidianas” (val flores, 2013) que creo que es la escuela: *microrrevoluciones* para la construcción de una sociedad más justa y en un marco de derechos, en pos de la cual puede contribuir la perspectiva e implementación de la ESI y la mirada hacia espacios educativos históricamente marginados.

⁴ Considero ineludibles en mi recorrido las contribuciones de Judith Butler sobre el carácter performativo del género; la mirada atenta de Lopes Louro, quien insiste en desnaturalizar las posiciones “universales” y “naturales” de los saberes/sujetos/discursos del centro; el compromiso teórico de Graciela Morgade por la ESI; la agudez de bell hooks y sus reflexiones sobre entrar enteras al aula, con el cuerpo y las pasiones; y la pedagogía queer de val flores, especialmente su conceptualización de la “interrupción” como un modo de cortar e inquietar los saberes hegemónicos

Bibliografía

Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz: El archivo y el testigo*. Homo Sacer III. Valencia, Pre- Textos.

Butler, J. (2022). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*.

Barcelona, Paidós.

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, 296-314.

flores, v. (2013). *interrupciones. Ensayos de poética activista*. La Mondonga Dark.

flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: Reflexiones sobre el daño. En Britzman, D., flores, v. y hooks, b. *Pedagogías transgresoras* (pp. 13-30). Córdoba, Ediciones Bocavulvaria.

hooks, b. (2023). *Respondona*. Barcelona, Paidós.

hooks, b. (2016). eros, erotismo y proceso pedagógico. En Britzman, D., flores, v. y hooks, b. *Pedagogías transgresoras* (pp. 1-12). Córdoba, Ediciones Bocavulvaria.

Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, La Crujía ediciones.

Preciado (2019). ¿Quién defiende al niño *queer*? En *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce* (pp. 62-66). Barcelona, Anagrama. Puppo,

M. L. (2009). Lengua y Literatura. (Re)Pensar el mundo a través de los textos. En Elizalde, S., Felitti, K, Queirolo, G. (coords.). *Géneros y sexualidades en las tramas del saber*.

Revisiones y propuestas (pp. 59-96). Buenos Aires, Libros del Zorzal. Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares.

Educação e Pesquisa, 27 (1), 11-26.

Sardi, V. (coord.) (2017). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género. En *A contrapelo: La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral* (pp. 11-30). La Plata, Edulp.

Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *nodos y nudos*, 2 (17), 16- 31.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, 3, Fundación Santillana.