

Una “llaga abierta”: jóvenes, identidades sexuales y enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria

Andino, Fernando; Sardi, Valeria

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “Conflictos en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria: géneros e identidades en tensión” que estamos desarrollando un equipo transdisciplinar inscripto en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata con la dirección de la Dra. Valeria Sardi, en el que analizamos cómo la apropiación del conocimiento de la lengua y la literatura está mediado y tensionado por la mirada de género y las identidades sexuales de lxs jóvenes en escuelas secundarias de Berisso y Ensenada.

En esta oportunidad, a partir del análisis de un registro de una clase de Literatura en un cuarto año de una escuela secundaria de Berisso, analizaremos de qué modo lxs jóvenes se vinculan desde lo literario con sus subjetividades sexuales en una dimensión claramente social y de qué manera, a partir de las interpretaciones de un texto literario y las intervenciones lingüísticas lxs jóvenes hacen género (Molina 2013), es decir, establecen relaciones de poder, sentidos y saberes en torno a la dimensión de las sexualidades en el aula, a través de un uso diferencial del lenguaje y la reapropiación de la literatura desde sus subjetividades.

La lectura de un texto literario -sugerido por el Diseño Curricular de Literatura de la Dirección General de Escuelas- dispara diversos modos de leer por parte de lxs estudiantes en un aula que responde a un *régimen de género* (Connell, 2001) claramente heterosexual y binarista donde la disidencia del discurso femenino o de masculinidades alternativas es censurado o genera una situación de tensión entre lxs sujetos, dando cuenta de unos modos de habitar la escolaridad donde la convivencia de las diversidades sexuales con la violencia simbólica impuesta por las masculinidades hegemónicas es difícil y tensiona la

intervención docente. En este sentido, en este trabajo nos interesa analizar cómo lxs estudiantes ponen en juego una semiótica heteronormativa y androcéntrica que da cuenta de cómo construyen sus identidades sexuales socialmente y de qué manera tensionan en el espacio de la escuela, específicamente en relación con la apropiación de saberes literarios y lingüísticos. Semiótica que habita esta escuela materializada y naturalizada en metáforas verbales y gestuales en torno al sexo y a sus prácticas. Des-invisibilizar (colocar en el centro de la clase) este lenguaje metafórico alusivo a las genitalidades, a las orientaciones sexuales y a las prácticas sexuales de todo tipo significa intervenir desde la provocación didáctica las lógicas de las violencias simbólicas con las que están tramadas las relaciones de género, el contrapunto de “cargadas”, los ataques y las defensas, los avances y retrocesos de voces y cuerpos adolescentes en lucha continua. En este contexto focalizamos el análisis, en cómo desde la mirada e intervención docente hay una búsqueda de poner en escena una pedagogía queer (Lopes Louro, 2004) que explore ciertos límites, ciertas zonas antinormalizadoras y subversivas de la mediación docente con el propósito de poder indagar en esa semiótica juvenil y ponerla en debate.

Bernard Charlot en *La relación con el saber* plantea que “la experiencia escolar es, indisociablemente, relación consigo, relación con los otros (con los docentes y compañeros, relación con el saber”. (Charlot, 2007:77)Y, además, agrega “no hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una relación con el mundo –que resulta ser al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber-. Esta relación con el mundo es también una relación consigo y con los otros. Implica una forma de actividad, y agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo” (Ibídem: 103). De allí que, si tomamos lo enunciado por este autor, podemos mirar cómo cuando analizamos los modos en que lxs jóvenes se vinculan con los saberes literarios y lingüísticos en la clase de Lengua y Literatura en la escuela secundaria es necesario detenerse en esas prácticas en terreno en toda su complejidad y multidimensionalidad dando cuenta de cómo los vínculos con el saber que lxs jóvenes establecen en el aula están atravesados por cuestiones sociales, históricas, lingüísticas e identitarias y, por ende, por las sexualidades y el género. Es decir, cómo lxs jóvenes construyen a partir de sus vínculos con el saber disciplinar una relación con el mundo, con sus compañerxs, con lxs docentes y consigo mismxs que configura unos modos de vivir el género y las sexualidades, unas maneras de habitar su contexto, la escuela y la vida.

En este sentido, en este trabajo analizaremos un registro etnográfico de una clase de Literatura en un cuarto año de una escuela secundaria de Berisso – ubicada en un barrio segregado de la ciudad donde viven familias trabajadoras, ocupas, jóvenes solos que asisten a la escuela- en el que se leyó el texto “El amor” de Eduardo Galeano de su libro *Memorias del fuego I. Los nacimientos*¹. Este texto se estructura como un mito latinoamericano cosmogónico en el que se relata el descubrimiento de la diferencia sexual por parte de un varón respecto de la mujer en tiempos primigenios en la selva amazónica y el nacimiento, podríamos decir, del coito como forma de vinculación amorosa. La lectura de este texto dispara interpretaciones que vinculan el texto con los saberes sujeto de lxs jóvenes estudiantes como la referencia a que era “como Adán y Eva”, “era todo en Latinoamérica” o que “los dioses que aparecían no era como el Dios que nos enseñan (...) acá los dioses son el sol, las nubes, la luna” –refiriéndose a los mitos latinoamericanos, al Dios de la iglesia católica en contraposición a los dioses paganos propios de los textos mitológicos. Asimismo, paulatinamente va apareciendo el emergente de género a partir de algunas preguntas que hace el profesor a cargo y comentarios espontáneos de lxs estudiantes. Veamos algunos fragmentos del registro:

1 El amor

En la selva amazónica, la primera mujer y el primer hombre se miraron con curiosidad. Era raro lo que tenían entre las piernas.

-¿Te han cortado?- Preguntó el hombre.

- No- dijo ella-. Siempre he sido así.

Él la examinó de cerca. Se rascó la cabeza. Allí había una llaga abierta.

Dijo: -No comas yuca, ni guanábanas, ni ninguna fruta que se raje al madurar. Yo te curaré. Échate en la hamaca y descansa.

Ella obedeció. Con paciencia tragó los menjunjes de hierbas y se dejó aplicar las pomadas y los ungüentos. Tenía que apretar los dientes para no reírse, cuando él le decía:

-No te preocupes.

El juego le gustaba, aunque ya empezaba a cansarse de vivir en ayunas y tendida en una hamaca. La memoria de las frutas le hacía agua la boca.

Una tarde, el hombre llegó corriendo a través de la floresta. Daba saltos de euforia y gritaba:

-¡Lo encontré! ¡Lo encontré!

Acababa de ver al mono curando a la mona en la copa de un árbol.

-Es así- dijo el hombre, aproximándose a la mujer.

Cuando terminó el largo abrazo, un aroma espeso, de flores y frutas, invadió el aire. De los cuerpos, que yacían juntos, se desprendían vapores y fulgores jamás vistos, y era tanta su hermosura que se morían de vergüenza los soles y los dioses.

Galeano Eduardo (1991) *Memorias del fuego I. Los nacimientos*, México, Siglo XXI, p 16.

“Por otro lado, también pregunté a Leo, que generalmente está callado, qué había dicho la clase anterior respecto a “la llaga” que presenta la primera mujer y que el hombre no entiende. Leo dijo que había dicho “concha”. Pregunto si el hombre lo llamaba así y me dicen que no porque era el primer hombre, que creía que la mujer estaba herida. Joni plantea que es un tajo que él quiere curar. Que el hombre cree que está enferma porque no tiene lo que él tiene, como si las mujeres también tuvieran que tener pito.

Agustina dice que en el texto dice “¿Te han cortado?” y que eso quiere decir que el hombre cree que a ella le cortaron el pene. Yo repongo que también se puede referir al nacimiento de la vagina, ya que estos mitos hablan del origen de las cosas.

Para esto yo iba leyendo y fragmentando la lectura. El primer emergente de género, para mi sorpresa no ocurrió cuando el hombre acariciaba a la mujer colocándole pomadas sino cuando llegué al episodio de los monos. Ahí, el Bomba gritó “le está pasando valores”. Término que me asombró pues nunca lo había escuchado en referencia al coito. En este momento creí necesario comenzar a copiar en el pizarrón términos que aparezcan respecto a la escena de los monos. Cucho, inmediatamente dijo que eso era “pornografía”, le pregunté por qué y no me respondió. Inmediatamente intervino Anto diciendo que eso era “la reproducción” a lo que repuse que en el texto no se habla de tener hijxs, entonces Joni dijo que se puede hacerlo por satisfacción y placer.

Estos diálogos se producían en medio de un murmullo de fondo principalmente generado por alumnos varones que hacían chistes. Creo que, el hecho de escribir sus asociaciones en el pizarrón se vivió como una transgresión por el “cambio de uso” del soporte, es un recurso que suelo implementar para ver las tensiones que provoca. Otro detalle que observé es que algunas chicas hablaban en secreto pero cuando yo me acercaba me decían algo relativo a las palabras del pizarrón, mientras que los varones se reían y se callaban cuando yo me acercaba.

En algún momento, las chicas que susurraban dijeron que ellas puteaban igual que los varones, que decían “chupame la concha” cuando las molestaban. Y que habían estado hablando de cómo llaman a la vagina. De allí, comencé a anotar los términos que me dictaban: “Vagina”, “Clítoris”. La interrupción de los varones, nuevamente se impuso, Joni agregó “Tajo” y “Cajeta” y el Bomba cerró con “Fatay”, otro neologismo para mí.

Para contrarrestar estas interrupciones, escribí “Pene” en el otro extremo del pizarrón. Una vez más los varones tomaron la palabra aportando términos

como “Choto”, “Verga”, “Pija”, “Morcilla”, “Salchicha”, “Chori”. Anto fue la primera en sumar “Pito”, sin embargo, un segundo incidente se iba a producir cuando Agustina aportó el término “Maní”. Esta palabra pareció interpelar a Joni a tal punto que se levantó y apretándose los genitales con una mano comenzó a decir que él “no tenía ningún maní”. La sorpresa me invadió a pesar que los conozco hace tiempo al alumno. Reaccioné acercándome a él y diciéndole que nadie lo había nombrado, que no tenía por qué violentarse. Él continuó diciendo que “él la tenía grande”, hasta que lo fui calmando.

Para cerrar esta primera hora les pregunté si ellxs siempre hablaban así. Me contestaron que con otrxs profesorxs no, que con las madres tampoco. Catalina, que se había mantenido callada me dijo que ella hablaba con el novio, Gari, de 5° de esa manera. Otras alumnas dijeron que cuando se pelean con la madre la putean. Joni, ex militante del MTD del barrio, y con una verba asamblearia, dijo que él sabe cuándo usar un lenguaje y cuando no. Por ejemplo, cuando él “baja” a algunos lugares pesados usa otro lenguaje, más tumbero. Estos diálogos son comunes en esta escuela, es interesante ver la conciencia de muchos alumnos de los niveles de registro oral.

(...)

Luego del recreo les dicté la siguiente consigna: Elijan una de las siguientes palabras y elaboren una constelación. Para ello asocien la palabra seleccionada utilizando los siguientes mecanismos: connotación, denotación, rima, familia de palabras, etc. Las palabras son: pierna, cabeza, llaga, pomada, boca, cura, vapor.

La elección de las palabras, como se ve, proviene de términos del texto. Cuando me preguntaron que era una constelación fui trabajando la palabra “pierna” con ellos en el pizarrón (ver foto 1).

A continuación transcribo algunas constelaciones:

Pomada: empomar, empeorada, aguada, vacunada, resacada, anestesiada, jalada, empastillada. (Ivan)

Llaga: lloga, llega, ampolla, estómago, maga, saga, bombilla, maquilla, barilla, dolor, molestia. (El bomba)

Boca: lengua, labios, dientes, encías, vaca, flaca, mosca, bostero, hinchada. (Leo)

No resultó tan fácil este trabajo, es la primera vez que lo experimento y pensé que iban a asociar términos de una manera más fluida. Igualmente es un trabajo inconcluso que tenemos que seguir revisando la semana próxima”.

Un punto de partida para analizar este registro es detenerse a mirar cómo lxs jóvenes estudiantes se vinculan con el texto literario a partir de los intercambios lingüísticos que ponen en foco significados culturales y sociales en torno al cuerpo, específicamente sus modos de hablar acerca de la genitalidad femenina y masculina a partir del uso de un vocabulario metafórico que daría cuenta, en principio, de una semiótica heteronormativa y androcéntrica y que, a su vez, muestra cómo estxs jóvenes “hacen género” (Molina, 2013), es decir, cómo establecen relaciones de poder, sentidos, saberes, valores en torno a las sexualidades en el aula y su vínculo con la apropiación de la literatura. En este sentido, el lenguaje para nombrar el cuerpo femenino, específicamente la vagina, que en el texto literario se nombra como “llaga”, va a ser resignificado y reapropiado a partir del uso de la metáfora como recurso retórico que construye o asigna otros sentidos, o sentidos connotativos, a la anatomía femenina del personaje del mito. Así Leo parte del término “concha”, Joni hace referencia al “tajo” en el sentido de una herida que hay que curar, algo distinto que da cuenta de una ausencia –el fallo-, y de a poco van apareciendo otros términos como “cajeta” o “fatay”, en este último caso un neologismo propio de la semiótica de este grupo de jóvenes. Las metáforas utilizadas por los varones del grupo muestran un uso del lenguaje figurado que da cuenta de cómo no se proponen meramente sustituir el término “llaga” del texto de Galeano sino modificar semánticamente el término dado. Es decir, cuando lxs estudiantes varones van proponiendo distintos términos para denominar la vagina, están adhiriendo sentidos nuevos que muestran una mirada androcéntrica del cuerpo femenino donde esa parte de la anatomía femenina se vincula con representaciones acerca de las mujeres y su corporalidad en tanto reducción particularizante, segmentación de la parte por el todo. Asimismo, esta mirada sobre el cuerpo femenino que está en el texto literario en el término “llaga” y que los estudiantes varones enuncian a partir de los términos que van proponiendo, da cuenta no solo de la marcación sexual en tanto presencia de ciertos rasgos corporales biológicos, binarios, que establecen que un individuo sea macho o hembra, varón o mujer sino que estos rasgos físicos responderían a un orden natural, a algo dado. Como señala Geneviève Morel –citada por Mara Lesbgueris (2014)-:

(...) la diferencia entre los sexos sugiere una opción conceptual básica: lo idéntico y lo diferente. A partir de allí se construyen grillas de clasificación de lo masculino y lo femenino, fundadas en oposiciones significantes (...) que siempre se orientan, a causa de la “valencia diferencial de los

sexos” de acuerdo con un vector (más/menos) que funda la desigualdad ideológica y social entre los sexos” (Lesbgueris, 2014:49).

Es decir, cuando Joni señala que el hombre del relato piensa que es una herida y elige el término “tajo” para referirse a la vagina está hablando desde la perspectiva de la lógica masculina dominante que responde a, como diría Bourdieu, “la fuerza del orden masculino” (2000:22); es decir, la visión androcéntrica se impone como algo dado, neutral que no es necesario legitimarla ya que “el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” (Ibídem). Esto se observa, por ejemplo, en el comentario de Agustina acerca de que le falta el falo y en las intervenciones de las alumnas que para referirse a la genitalidad femenina remiten a términos como “vagina” y “clítoris” vinculados con un lenguaje biologicista como así también se refieren a la relación sexual en términos de reproducción. De allí que podemos observar que la representación corporal femenina que poseen las estudiantes es meramente biológica y, por ende, la visión de su propio cuerpo está delimitada por el discurso androcéntrico que las lleva a tener una percepción de sí mismas disminuidas o sometidas al discurso dominante. De algún modo, cuando las alumnas hablan de la genitalidad femenina es como si en ese hablar se distanciaran de su propio cuerpo, se alienaran respecto de su corporalidad o, como señala Judith Butler, ocultaran “el cuerpo como su condición”, actuaran “como si los significados que se transmiten emanaran de una mente sin cuerpo y estuvieran dirigidos a otra mente sin cuerpo (...) [como si ese hablar sobre el cuerpo femenino, sobre su propio cuerpo fuera, también] una forma de hacer el cuerpo, una forma de hacer el cuerpo como descarnado” (Butler, 2006: 244).

Un segundo incidente de la clase aparece cuando Joni, interpelado por el término “maní” propuesto por Agustina y legitimado por la escritura del profesor en el pizarrón, se levanta y se toca los genitales. Podemos interpretar que esta irrupción física que interpeló directamente los cuerpos, incluido el del docente, alteró, en el aula, “los modos somáticos de atención” (Csordas, 2010: 87), es decir, “los modos culturalmente elaborados de prestar atención a, y con, el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros” (Ibídem). Este concepto es de utilidad para entender que cuando intervenimos didácticamente nos encontramos con que nuestro cuerpo no es un fenómeno aislado sino que se halla inmerso en un “compromiso sensorial” respecto al cuerpo del otro (Ibídem). El gesto del alumno en este caso desnaturalizó una

hexis corporal escolarizada que espera determinados gestos de alumnas y alumnos. Si Joni gestualizó eróticamente podemos pensar en ciertos permisos escolarmente institucionalizados que tienen los varones simplemente por ser “varones”. Ya desde la escuela primaria podemos pensar junto a Ellen Jordan que la norma escolar se ve afectada por el “discurso del guerrero” internalizado en los varones, esto es, se espera que la mayoría de los chicos sean traviesos, se peleen, se empujen, etc. e interpeleen de esta manera la actitud del alumno bueno y adaptado (Jordan, 1995: 385). Y, al contrario, no es esperable que las mismas actitudes provengan de una niña. Estos permisos de los que hablamos no hacen más que subordinar las prácticas genéricas: sería lógico –aunque corregible- que en la escuela el héroe masculino presente mayor transgresión corporal que sus subordinadxs, los débiles y las mujeres.

Hasta acá hemos construido el piso sobre el cual un varón se permite realizar un gesto ¿obsceno? en el marco de una clase de Literatura pero vale la pena preguntarse, por qué lo hizo, por qué necesitó de la gestualidad para responder en ese debate, o dicho de otro modo, por qué no le alcanzó con el lenguaje y la respuesta frontal a Agustina.

Cuando Deborah Tannen analiza la congruencia entre postura y tema entre alumnos y alumnas concluye que “tal vez los hombres no las miren de frente y no mantengan el contacto visual, no desarrollen el tema con tanta extensión como las mujeres y respondan a sus preocupaciones o bien proponiendo un tema de su propio interés, o bien negando o desdeñando el fundamento de la preocupación de las mujeres” (Tannen, 1996: 130). Joni niega efusivamente el término de Agustina, que lo ofende pero el lenguaje a su alcance no basta para refutar tal clasificación y necesita complementar lo verbal con lo corporal o, mejor dicho, el señalamiento al tamaño del pene provoca en él un lenguaje de otro orden. Esto se debe a que “las maneras de señalar intenciones y significados y las maneras de constituir el contexto de comunicación no son universales, sino culturalmente relativas” (Gumperz citado en Tannen, 1996: 130). La semiótica juvenil en esta escuela abunda en corporalidades de ambos géneros: ante las continuas agresiones verbales y físicas de los varones, las chicas han construido sus propios modos de resistencia: la apelación al tamaño del pene es uno entre tantos otros.

La respuesta de Agustina, entonces, atacando la virilidad varonil provocó el efecto narrado, pues de los órganos sexuales puestos en juego en la clase, “solo

el pene aparece como un órgano sexual, siendo el ano y la vagina relegados a órganos excretorios y gestadores respectivamente” (Preciado, 2013: 31). Parodiar al órgano privilegiado por excelencia en un contexto marcadamente patriarcal y androcéntrico, exponerlo como un maní, pequeño e inofensivo generó una pausa en las bromas de los varones y dio lugar a la seria intervención de Joni. Y es que esta clasificación operó contrahegemónicamente en esta lucha de representaciones que se debatía en la clase. Agustina contrarrestó la avanzada de la dominancia masculina e inclinó ese vector clasificatorio tan solo con un término. Este incidente ancla su fuerza en la relación desigual existente entre la clasificación del cuerpo masculino y femenino que aparece en esta escena. Mientras que los términos “cajeta”, “tajo”, “concha” circularon sin conflictividad en los intercambios lingüísticos, solo una palabra pareció irrumpir en la propiedad privada del cuerpo masculino. Pues, evidentemente, asistimos a un escenario donde la desigualdad ideológica entre géneros citada más arriba se traduce en desigualdad representacional sobre los cuerpos, dicho de manera más simple, parecen ser los varones los habilitados para hablar de su propio cuerpo y del cuerpo femenino mientras que las chicas, salvo Agustina, nominaron solo su propio cuerpo y con términos medicalizados. La relación simbólica entre cuerpo y propiedad opera de diferentes maneras entre ambos sexos. Los varones parecen haber naturalizado, en muchos casos mediante la burla, un avance sobre el cuerpo femenino, han tomado la palabra y se sienten con derecho a nominar sus genitales y los genitales del otro sexo de distintas formas pero cuando una nominación irónica cae sobre sus propios territorios se producen contrapuntos dialógicos y gestuales como el analizado aquí. En este sentido el contraataque de Joni se puede interpretar como una forma de mantener el *statu quo* de ese poder representacional instalado en el aula, sobre la verbalización de sus genitales las compañeras no tienen derechos. Es un poder que se construyó entre varones y entre varones debe ser protegido, vigilado.

Un tercer momento de la clase fue la instancia de escritura a partir de la consigna dada que tenía el propósito didáctico de recuperar palabras del texto y que lxs estudiantes las asociaran utilizando distintos procedimientos. En principio la consigna se proponía disparar, nuevamente, el emergente en torno al género ya que se pensó como dispositivo didáctico de género, es decir, un artefacto didáctico que problematizaba a partir de su resolución aspectos vinculados con la mirada sobre las identidades sexuales y el género por parte de lxs estudiantes. Es decir, se propone la consigna como un modo de vincular la escritura y el discurso sexual,

el escribir y la aparición de asociaciones vinculadas con términos sexuales. A pesar de que la consigna habilitaba y autorizaba esas asociaciones, la resolución por parte de lxs estudiantes muestra que son pocas las relaciones que hacen con el campo semántico sexual y que lxs estudiantes encuentran dificultades para poner por escrito aquello que espontáneamente surge oralmente. Acaso esto se deba a que la escritura, en tanto tecnología de la palabra, fija los términos en el papel, permite volver sobre ellos y da estatuto de legitimidad. Asimismo, podemos hipotetizar que la dificultad en construir la constelación refiriéndose a vocabulario sexualizado se deba a que, como plantea Foucault (2014), cuando se escribe los pensamientos se graban en letras y de ese modo es como si los mostráramos a otros. Es decir, la escritura pone en evidencia la semiótica de lxs jóvenes, hace que sea legible para otros, que pueda ser leída por otros y, pareciera ser, que desde la representación que lxs jóvenes tienen de la escritura escolar, no sería el territorio habilitado para hablar de temas vinculados con las sexualidades. En la escritura lxs estudiantes, como decíamos en otro lugar (Andino y Sardi, 2012), desterritorializan la sexualidad, dejan afuera o no explicitan tan claramente como en la oralidad las referencias sexuales. Además, ellxs mismxs son conscientes de los marcos evaluativos que recaen sobre sus prácticas escolares, es evidente que sobre sus escrituras la impronta transaccional con lxs profesorxs opera de una manera más institucionalizada en términos de acreditación que sobre sus intercambios orales. Por otro lado, también podemos hipotetizar que la dificultad en la resolución de esta propuesta de escritura provino de no estar habituados a este tipo de consignas que apelan a la habilidad de lxs estudiantes en establecer relaciones lingüísticas, paradigmáticas y sintagmáticas a partir de un término dado.

Como señalábamos al inicio de este trabajo, la relación con el saber es una relación con otrxs por lo que como hemos visto en el registro analizado resulta productivo observar el modo en que el docente interviene didácticamente en la relación de lxs estudiantes con los saberes lingüísticos y literarios, cómo la mediación docente entra en un terreno podríamos decir subversivo, que busca explorar zonas grises y problemáticas donde lxs estudiantes interpelan y son interpeladxs desde cierta frontera con lo “permitido” o lo transitado habitualmente en las aulas –como escribir los términos que proponen lxs estudiantes en relación a la genitalidad femenina y masculina, por ejemplo- que daría cuenta de una apuesta a una didáctica de la lengua y la literatura queer. Como señala Lopes Louro (citada en Morgade, 2012) se trataría de “arriesgar lo impensable, sacudir

estabilidades y certezas -procesos, generalmente extraños e incómodos para los currícula, las prácticas y las teorías pedagógicas”. De allí que, entonces, esta didáctica de la lengua y la literatura queer buscaría explorar lo que perturba, irrita, incomoda y da cuenta de las diferencias para poder mirar con otros ojos la relación entre lxs estudiantes consigo mismxs y con lxs otrxs; como así también indagar en el vínculo entre lxs docentes, lxs estudiantes y el conocimiento atravesado por las sexualidades y el género.

Bibliografía

Andino, Fernando y Sardi, Valeria (2012) “Leer literatura: tensiones en torno a las construcciones de género en ámbitos escolares y en la formación docente”, ponencia presentada en *IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VI Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, San Juan.

Butler, Judith (2006) *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós.

Charlot, Bernard (2007) *La relación con el saber*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Connell, R.W. (2001) “Educar a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”. En: *Nómadas*, (156-171), Bogotá.

Csordas, Thomas. “Modos somáticos de atención”. En Citro, Silvia. (Coord.) (2010) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 83-104.

Foucault, Michel (2014) *Obrar mal, decir la verdad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Jordan, Ellen (1995) “La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar”. En: *Gender and education*, vol. 7, n°1, pp. 371-403, Journal Oxford Ltd. Traducción de Enid Álvarez.

Lesbegueris, Mara (2014) *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*, Buenos Aires, Biblos.

Molina, Guadalupe. (2013) *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*, Buenos Aires, Miño & Dávila.

Morgade, Graciela (2012) *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*, Buenos Aires, Noveduc.

Preciado, Beatriz (2013) *Terror anal. Manifiestos recientes*, Buenos Aires, La isla de la luna.

Tannen, Deborah (1996) *Género y discurso*, Barcelona, Paidós.