

## **Voces y silencios generizados en torno a la mediación didáctica en la residencia docente en Letras**

Ana Carou (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP)

Valeria Sardi (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP)

La experiencia de la residencia docente en el profesorado en Letras está marcada por cómo los/as profesores/as en formación traman sus intervenciones didácticas en contexto y los modos en que las registran por escrito. Es decir, la mediación didáctica en las aulas se construye no solo en las decisiones didácticas que los/as profesores/as 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 se da cuenta de la materia vivida, de la expresión del hacer, de la escrituración del vínculo con otros, de los modos de hacer que se vinculan con la dimensión sensible, afectiva y sexuada de los sujetos, los saberes y las prácticas en contexto. La escritura de las prácticas, pensada de este modo, dibuja unas lenguas, unos cuerpos, unas voces, unos silencios, unas formas de decir o callar lo que sucede, lo que los estudiantes expresan, los modos en que la mediación didáctica toma forma en la práctica misma. Ahora bien, 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, de acuerdo a la posición subjetiva de quien escribe, su identidad de género, su posición sexo-genérica en relación con el mundo social.

De allí que en este trabajo nos interesa analizar las mediaciones didácticas que llevó adelante Luciana, una profesora en formación que realizó sus prácticas de enseñanza de la Literatura en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, a partir del análisis de dos escrituras de la práctica –sus autoregistros donde se observa su punto de vista para mirar la práctica y los registros de observación de la formadora de terreno (Perrenoud, 1995) quien registra las clases desde su mirada como profesora del curso y adscripta de la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II. 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, 1999: 9) en el espacio de la clase. A su vez, en este sentido, 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, 2012: 71) en un claro posicionamiento desde una etnografía feminista. Desde esa perspectiva plural textualizada abordaremos las situaciones de desajuste que se produjeron en las clases –en las que la profesora en formación trabajó con la novela *Boquitas pintadas* de Manuel Puig- donde se trama la mediación 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.

Una primera dimensión que nos interesa analizar se refiere a cómo en estas escrituras se muestran diferentes perspectivas sobre la práctica, los sujetos y los saberes en torno a la enseñanza de 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 se configura en el aula que muestra las relaciones de poder entre varones y mujeres. 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:

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 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, así que les pido al 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, a los comportamientos 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. Asimismo, en relación con la escena del supuesto abuso del Dr. Aschero hacia Nené, la profesora en formación a pesar de registrar que observó que había cierta incomodidad en lxs estudiantes en relación con el vínculo entre estos dos personajes, no se detiene en ello, continúa con la planificación de la clase y con la narración del análisis del texto y la situación con los estudiantes que no participan. Por otro lado, es de destacar cómo en su texto releva la cuestión del tiempo que demanda la tarea y del tiempo restante para la clase –dando cuenta aquí de la inexperiencia como docente en formación y la relevancia que tiene esto para ella en relación con el desarrollo de su intervención.

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 requieren de una

intervención en la urgencia de la práctica; como así también, cómo releva ciertas situaciones 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, se grita o se acalla.

¿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 no le permite profundizar, detenerse o relevar las tensiones sexo-genéricas que se dan en la clase en relación con el conocimiento literario? ¿O, tal vez, no las registra como problemáticas por la ausencia en su formación inicial de la conciencia de género?

Otro punto de vista sobre la mediación didáctica es el de la formadora de terreno que, en relación con la misma escena, recupera las voces de lxs estudiantes, releva y pone en valor interpretaciones generizadas que estaban elididas en el relato de la profesora en formación:

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 que 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 profesora a cargo del curso registra las intervenciones generizadas de lxs estudiantes, sus lecturas y comentarios sobre el texto y, asimismo, cómo la profesora en formación cierra los sentidos a partir de describir al personaje de Nené como “quedó manchada” excusándose en el argumento histórico (Femenías, 2012)

según el cual las condiciones sociales de las mujeres se enmarcan en ciertas regulaciones sociales y culturales establecidas en un determinado contexto sociohistórico.

La comparación de los dos puntos de vista textualizados en las escrituras de las prácticas abre una serie de interrogantes que vale la pena plantear en relación con el texto de Luciana: ¿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 el comentario de Jorge no se retoma a partir de una repregunta? ¿Por qué la profesora reproduce una posición androcéntrica en el análisis del texto y no lo problematiza? ¿Por qué prioriza narrar eventos cotidianos con dos alumnos varones y elide en su texto intervenciones sexuadas en relación con lo literario?

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 no se puede soslayar si quien registra por escrito posee o no una formación docente con conciencia de género. 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, elide intencionalmente 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 los lectores y lectoras. 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 como marco legal vigente en todo el sistema educativo argentino.

A continuación, en una segunda dimensión de nuestro análisis, precisaremos el comentario de esta recurrencia en la práctica de la profesora en formación que refiere a

los ocultamientos de las tensiones en torno a las lecturas de la novela atravesadas por una perspectiva sexo-genérica. Nos interesa, en este punto, hacer foco en uno de los modos mediante el cual la profesora en formación invisibiliza esa perspectiva que atraviesa la experiencia en el contexto concreto del aula. Así, veremos que el silenciamiento más frecuente en esas situaciones de desajuste entre lo planificado y lo sucedido en el desarrollo de las clases tiene que ver con la exposición de ciertos saberes literarios académico-hegemónicos. Observaremos, entonces, cómo ese conocimiento disciplinar dominante es recuperado como vía de escape ante intervenciones que requieren de una mediación generizada y se instala, en definitiva, como obturador de sentidos literarios otros favoreciendo -como ya se mencionó- el desarrollo de una única lectura y, con ello, la reproducción de una mirada analítica e interpretativa de carácter androcéntrico.

En la escena ya citada de la segunda clase 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. Esa omisión opera en el plano de la narración y reflexión escrita porque, del mismo modo, lo hace en la práctica en el aula. Así, vemos que la primera respuesta de Luciana, la profesora en formación, ante el comentario de la alumna sobre el Dr. Aschero es la risa. Una réplica que podemos entender como una descarga de tensión emotiva (Bergson, 2008) y que, en última instancia, funciona como evasión ante un comentario que a la profesora le resulta incómodo. 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 permiten la expansión de la interpretación que esta misma alumna propone. Como se analizó anteriormente, la clausura de sentidos sucede porque la profesora apela a un modelo histórico para sostener la definición del personaje de Nené como una mujer “manchada”. Veremos ahora cómo, en este caso y en otros, la clausura se produce también por esa evasión a través de respuestas remitidas a lo literario en un constante intento de ajuste de la contingencia de la práctica al proyecto inicial de clase.

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" (Proyecto 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, 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), bien puede servir para iniciar un análisis respecto de los mandatos sociales que afectan a las mujeres y sus roles en el marco de una sociedad. Ahora bien, ¿resulta el gesto de Nené de cambiar su carta el único aspecto autorizado para analizar esta cuestión?

Ya vimos que en su registro escrito la profesora en formación omitió referir algunas intervenciones generizadas pero ¿qué sucede con aquellas que sí registró? Luego de la lectura, nos encontramos con las apreciaciones de Carla con relación a la victimización de Nené y su verborragia inconveniente porque, según la alumna, ella debiera estar consolando a una madre que perdió a su hijo, en lugar de "irse por las ramas" contando sus miserias de mujer casada. Como respuesta, la profesora no se detiene en la intervención de Carla y se escabulle hacia lo literario: decide releer el fragmento de la novela que refiere que Nené rompe la carta. ¿Por qué la profesora no interviene la hipótesis de la alumna e insiste en volver a ese gesto de Nené? ¿Qué implica la lectura de ambas cartas? ¿Qué implica presuponer que el efecto de esa lectura sea "irnos pensando en el contraste entre las dos cartas" (Diario de clase, 6/9/2016)?

El autorregistro de la profesora en formación nos revela una intervención docente de tipo monológica que privilegia el saber literario hegemónico y que entiende la comprensión de parte de lxs estudiantes "como una empatía" con ese saber dominante y

“como el colocarse en el lugar ajeno” de ese otro saber (Bajtín, 2000: 159). La profesora presume que el contraste entre las dos cartas tiene que ser relevante para todxs lxs estudiantes pero, aún confirmando que esto es así, ¿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 efectivamente intervenir de forma crítica sobre aquello que en el proyecto 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 encubridora de las singularidades sexo-genéricas concretas de los sujetos lectores? Tal vez resultaría conveniente atender a los efectos que esta “reducción de todo a una sola conciencia” (ídem) tiene y advertir los riesgos que conlleva el silencio en torno a la emergencia de los sentidos literarios generizados.

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 lee 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 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 heteronormativo que evidencian, sí nos estén diciendo qué es lo verdaderamente relevante a tener en cuenta para el análisis del texto. Tal vez, y por esto mismo, estas intervenciones pueden también establecerse como excelentes disparadores para la reflexión crítica sobre por qué, tanto en el contexto social de la novela como en el nuestro 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” en la novela es concebida por la profesora en formación desde una perspectiva analítica marcadamente literaria y el ajuste que venimos refiriendo entre la práctica y ese proyecto inicial de clase persiste a lo largo de toda su experiencia como residente. Durante la sexta y última clase, lxs estudiantes

trabajan con una adaptación de la novela de Puig a la historieta. Esa versión gráfica recupera parte de la historia de los personajes de la Raba y Pancho: la Raba es una mucama que queda embarazada de Pancho y, mientras ella fantasea con casarse y formar una familia con él, el hombre se niega a reconocer su paternidad y evade a la mujer siempre que puede. Pancho sigue adelante con su vida y eventualmente se involucra sexualmente con Mabel, hija de la familia para la cual la Raba trabaja. 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 simboliza.

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

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 perspectivas 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 relee las frases de la escena sexual de la historieta, varixs se ríen.

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 podemos notar cómo las intervenciones de Felipe referidas a lo sexual son intencionalmente evadidas por la profesora en formación a través de una serie de

respuestas que van desde la risa y las referencias eufemísticas al acto sexual, siguiendo por el encauzamiento hacia cuestiones argumentales (en este caso referidas a la interacción entre los personajes), para finalizar en el despliegue de todo un aparato teórico vinculado a la disciplina literaria que le permite explicar la lógica del sistema sexo-genérico de aquella época. Esta inclinación hacia la exposición de las operaciones retóricas llevadas a cabo por Puig para referir el deseo y la práctica sexual de los personajes demuestra que la omisión de las intervenciones generizadas de Felipe se lleva a cabo, nuevamente, centrando la mediación en lo literario como única respuesta y atendiendo al reiterado objetivo de “hacer hincapié en lo que se dice y lo que se calla (constante en la novela)” (Proyecto de clase, 6/9/2016)

*Boquitas pintadas*, así como toda la literatura de Puig, se inscribe y escribe el dispositivo sexo-générico (Oyola, 1994). Ahora bien, cabría analizar en el contexto del aula y con lxs estudiantes en qué sentido/s esto sucede, cuáles son las operaciones textuales implicadas, pero también los diversos modos en que pueden ser leídas esas inscripciones, 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 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 se pierde de vista una interesante posibilidad del trabajo con lo textual pero, además, se corre el riesgo de naturalizar esos ordenamientos socioculturales y, en consecuencia, reforzar su legitimación estableciendo con ello un límite de lo que puede pensarse y de cómo se lo puede pensar (Femenías, 2012).

En definitiva, ese escape hacia lo literario impide una verdadera reflexión de las cuestiones planteadas en el proyecto que, a pesar de las intervenciones generizadas de lxs estudiantes, se siguen pensando más como aspectos asociados exclusivamente a la trama y a los personajes que como representaciones a partir de las cuales problematizar los patrones heteronormativos que atraviesan las lecturas. Una problematización que, por otro lado, reconocemos como significativa dentro de la poética del mismo Puig, un escritor

constantemente guiado por la motivación de superar las determinaciones binarias impuestas por el régimen patriarcal.

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 profesoras y profesoras de Letras en el profesorado universitario se privilegia una mirada sobre los saberes disciplinares cerrados sobre sí mismos, asexuados, claramente binarios (Lopes Louro, 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 las y los 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, 2014). 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 los sujetos se apropian desde sus identidades sexo-genéricas. Y, aún más, cómo la literatura representa creencias, discursos y prácticas en torno a cómo en distintos contextos sociohistóricos y culturales se configura el sistema patriarcal o se subvierte desde la contrahegemonía.

## **Bibliografía**

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.
- Femenías, M. L. (2012). "Introducción: cuestiones preliminares". En Spadaro, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata- Argentina, Edulp.
- 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.