

Capítulo 5

VOCES QUE TENSIONAN CONTEXTOS

Fernando Andino

Enseñanza de la literatura: más allá de los contextos

Pensar la relación enseñanza de la literatura/contextos conduce, en una de sus aristas analíticas, a cuestionar la relación enseñanza de la literatura “dentro y fuera” de la escuela. Este adentro-afuera puede sucederse de una serie de opuestos que revisten parte del mismo debate: literatura escolar/literatura no escolar; intervención didáctica escolar/no escolar; literatura en espacios formales y más allá de la escuela.

En este apartado intentamos focalizar el problema desde una perspectiva que nos resulta más productiva a la hora de dar cuenta de la enseñanza de la literatura. De este modo, revisamos registros etnográficos e incidentes críticos donde la literatura participa de distintos contextos, es decir, de distintas situaciones de enseñanza con distintos sujetos (alumnos y profesores en formación) pero que no son las dicotomías arriba mencionadas las que determinan el nivel de apropiación del saber literario que poseen los alumnos.

Los contextos elegidos para el análisis son escuelas secundarias, anexos de escuelas secundarias, escuelas de estética, clubes de jóvenes, comedores, escuelas de adultos. En cada uno se establecen diferentes formas en que los sujetos se relacionan con la literatura. Y es esta “relación” (no la separación entre contextos) la que resulta productiva para nuestro análisis pues entendemos que “oponer” modalidades educativas es sesgar la mirada investigadora colocando fronteras que tienen más que ver con prescripciones curriculares en el caso de la escuela y con lógicas de trabajo que se presentan como “alternativas” o

“complementarias” o, en algunos casos, “sustitutivas” de la escuela como es el caso de algunos talleres de escritura y lectura en espacios no formales. En este sentido, sigo a Jean-Marie Privat cuando sostiene que “la producción de escritos de ficción o más funcionales (en la escuela o fuera de ella) puede poner a los alumnos en relaciones lúdicas y productivas respecto de la práctica de los textos” (Privat, 1995). Dicho de otro modo, ambas posiciones se colocan, a veces, en situación de lucha para legitimarse como “el verdadero saber” o “la verdadera forma de enseñar”, se adjudican, unos, la informalidad y lo lúdico, otros, la obligatoriedad y la legitimidad. En este sentido también coincidimos con Analía Gerbaudo cuando sentencia: “Hay una distinción que merece ser anulada (...) una brecha que reclama ser destruida: la que separa los saberes no escolarizados de los saberes escolarizados” (Gerbaudo, 2006: 67).

Mirar la *relación con el conocimiento* literario en contextos diversos mediante incidentes críticos en algunos casos y, registros etnográficos en otros, nos permite construir conocimiento con materiales producidos “en terreno” (Perrenoud, 1995), esto es, ver la interacción entre los “saberes sujetos” (Foucault, 1996) o saberes de la experiencia de lxs alumnxs con el discurso perturbador de la literatura mediada por el/la profesor/a en formación. De este triángulo dialéctico (literatura-alumnxs-mediador/a) montamos nuestra mirada sobre lo que sucede en el aula y por fuera de ella. Dice Bombini, al reflexionar sobre las clases de didáctica, que “deberían ser clases de estilo en la que los sujetos aprenden *no nuevos saberes sino nuevas relaciones con el saber*” (Bombini, 2003) (cursiva mía). Traspolando esta idea a los contextos a analizar en este capítulo, nos interesa “pararnos ahí” donde se producen nuevas relaciones con el saber literario. Proponemos, entonces, un recorrido interpretativo por fragmentos de registros seleccionados que se configuran como incidentes críticos por sus potenciales aportes a esta reflexión.

El tema del género mito es un clásico a la hora de revisar los diseños curriculares. Es parte del canon escolar pues persiste en la prescripción escolar atravesando las sucesivas leyes de educación. El siguiente es un fragmento del relato de

enseñanza de Julieta, profesora en formación de la Cátedra del año 2008, en la ESB N.º 45 de la ciudad de La Plata:

En la primera clase, les comento que los mitos conviven con nosotros diariamente, y cuando les doy un ejemplo de mito popular como el que cuenta que en una familia el séptimo hijo varón nace hombre lobo, habilito inmediatamente a los alumnos, que empiezan a recordar distintos mitos populares, algunos urbanos, otros del campo: aparecen en sus relatos la luz mala, la llorona, los muertos vivos. A la hora de escribir cualquier mito que recuerden, todos lo hacen, y la mayoría elige historias diferentes (para que se sientan más cómodos con la práctica de escribir, les entrego las consignas de escritura en papelitos individuales para que puedan volver a ellas cuando lo necesiten, y también leo para toda la clase mitos que yo llevé y, a medida que van terminándolos leo algunos de sus relatos en voz alta, de manera que puedan tomarlos como modelos y a fin de incentivarlos a que se animen a escribir). Es interesante que muchos alumnos hayan relatado mitos provenientes de distintas provincias del norte (Chaco, Corrientes, Jujuy), recolectados porque ellos han vivido allí o porque sus padres nacieron en esas provincias, ya que esto da cuenta de cómo estos chicos pueden aproximar su origen con la literatura. (VV. AA., 2008: 25-26)

En esta escena Julieta, como mediadora cultural, presenta el tema decidiendo como punto de partida “los mitos populares”. Esta decisión se vuelve productiva ya que interpela el origen sociocultural –Chaco, Corrientes, Jujuy- de varixs de sus alumnxs o de sus padres. Así, la profesora en formación, “abre un espacio” (Meirieu, 1998) de producción e intercambio que se coloca en las antípodas del contacto medio con la literatura culta cuyo efecto es el de destruir la experiencia popular para dejar a la gente formidablemente despojada (Bourdieu, citado en Privat, 1995: 59). Si bien su recorrido pretende llegar a la lectura de los mitos de la literatura clásica (“Sin embargo, el interés y la aproximación descendieron cuando luego de un par de clases empezamos a trabajar con mitos griegos. Cuando realizo una introducción a la cultura griega, nadie sabe nada en relación a esta cultura”), la elección didáctica con la que comienza el tema parece haber impactado decisivamente en la clase.

Otro detalle no menor, es que Julieta se presenta *dentro* del tema (“Los mitos conviven con nosotros diariamente”), confía su experiencia a sus alumnxs provocando la “confusión” de la que habla Privat, molestando la distancia profesora/alumnxs, saber culto/saber popular para facilitar un lugar de apropiación y producción.

En otro contexto, Yésica se enfrenta al desafío de intervenir didácticamente en un proyecto llamado Club de Jóvenes –proyecto en el cual la literatura irrumpe en el desarrollo de actividades deportivas-. Para graficar mejor el espacio citamos un fragmento del relato de esta profesora en formación:

El primer día, día de observación, pude ver cómo trabajaba Romina, la profesora de Letras encargada de llevar a cabo el espacio de Lengua y Literatura. Ella llevaba varios libros. Los ponía en una especie de alfombra en el piso y además proponía alguna consigna para el que se acercaba. Y así sucedía, algunos chicos que ya no querían jugar al voleibol o al fútbol se acercaban a los libros o elegían hacer la consigna que Romina había propuesto.

Luego de los días de observación comprobé que muchas veces aquellos prejuicios que nos hacemos antes de realizar algo pueden ser perjudiciales y que el momento de la observación es determinante para poder imaginarnos en ese espacio real, con esos chicos determinados.

Así que ya desde el segundo día calcé mis zapatillas, me puse un jogging y fui a jugar al voleibol con los chicos. ¿Cómo me iban a integrar si yo no me integraba? Y la verdad fue muy gratificante para mí, encontrarme en ese espacio de adolescentes y pensando ¿Cómo podré contribuir para que en mis prácticas estos chicos se lleven algo del mundo de las letras que a mí siempre me apasionó tanto? (VV. AA., 2010: 18)

En este contexto se inserta Yésica para intervenir con la literatura:

Día de mi práctica: para ese día había pensado como consigna el uso de los dichos, refranes y frases cortas que perviven en la lengua oral. El trabajo consistía en ir anotando en el transcurso de la jornada, estos “dichos” que los chicos recordaban para luego exponerlos en el espacio de la radio. Un espacio en el que todos estábamos juntos y podíamos debatir sobre algo. Cuando expusimos la consigna en este espacio, ayudada por los otros profesores presenté la consigna. Y si... nunca es como una se lo imagina, lejos del guión estipulado discurrió la realidad por la otra orilla, y me quedé sin poder decir muchas cosas pero también escuché muchas otras. El guión quedó a un costado y los dichos y frases cortas de amor, de fútbol, de la vida comenzaron a invadir el espacio auditivo. Pero todo esto tenía un plazo, en la mitad de lo que se suponía iba a ser la cúspide de la ola, según el guión, los chicos se cansaron y comenzaron a dispersarse así que hubo que poner fin a mi primer día de práctica como profesora de letras. (VV. AA., 2010: 18)

Dentro del relato de enseñanza de Yésica, “la caída del guión” se configura como incidente crítico en la medida en que la “dispersión” de lxs jóvenes “no fue lo imaginado” por la profesora en formación. Así, el pasaje de lo oral a lo escrito no tuvo lugar y la intervención, quedó sin efecto. En cuanto a la literatura, no se logró

construir ningún saber en torno a ella, no se pudo interpelar los “dichos” que escuchó Yésica, confrontarlos con otros registros, discutirlos.

Otra variable decisiva en este contexto es la no obligatoriedad de la asistencia de lxs jóvenes. Dicho de otro modo, lxs sujetxs que acuden a la actividad no son alumnxs. Al respecto, Débora Kantor nos acerca unas líneas sobre la inevitable relación escuela/espacios no formales:

Lo relativo a la escolaridad, por ejemplo, suele avanzar sobre los espacios no formales en virtud de las dificultades de la escuela para cumplir con aquello que define su función y su responsabilidad, es decir: enseñar de modo tal que los alumnos aprendan, contemplando alternativas de apoyo y recuperación de los aprendizajes. Así, resulta habitual que ciertas temáticas y actividades *ad hoc* avancen sobre clubes, centros y propuestas recreativas, desplazando incumbencias, transformando sentidos. (Kantor, 2008: 150)

La autora plantea el préstamo en una sola dirección escuela-hacia-espacio no formal, obligatoriedad-hacia-no obligatoriedad. Por otro lado, se piensa el espacio no formal como “complemento” de los déficits de la institución escolar. Sin embargo, creemos interesante considerar que los préstamos pueden darse en los dos sentidos y que la obligatoriedad/no obligatoriedad, si bien condiciona la predisposición de los sujetxs, no es decisiva a la hora de la construcción de conocimientos en torno al saber, en nuestro caso, el literario. Queremos decir, esta dicotomía deja de lado la mediación docente y le da autoridad a la constitución de los espacios como si estos garantizaran cierto “éxito pedagógico”. Como vemos en el registro de Yésica, si lo confrontamos al de Julieta, la intención de una intervención didáctica se diluye ante la “dispersión de los chicos”, tal vez porque acudieron al lugar por otros motivos, tal vez porque no les interesó la propuesta. Entonces, la libertad del espacio, esta vez, obturó el guión deviniendo en una no-intervención, sin apropiación de conocimiento ni discusión alguna. Ahora bien, esta intervención de la no-intervención no es privativa de un espacio que se presenta como no formal, también puede suceder en la escuela. Lo que nos interesa sí, más que los condicionamientos de cada espacio, es analizar qué intervenciones concretas los mediadores ponen en juego, qué contenidos

pretenden enseñar, qué tensiones provocan, qué se construyen entre lxs sujetxs involucrados.

Una conclusión provisoria muestra que en la escena de Yésica, lxs chicxs nombran algunos “dichos” y allí queda la intervención, en la clase de Julieta se discuten versiones de mitos y hay trabajo que va desde la oralidad hacia la escritura. Escolaridad/ no escolaridad es una distinción, como dijimos más arriba, que oculta dimensiones sustanciales de la enseñanza de la literatura, en nuestro ejemplo, la intervención didáctica, la figura del mediador como decisiva en la construcción de saberes. Privat refuerza esta idea de otorgarle estatuto a los mediadores en las relaciones pedagógicas, estatuto frecuentemente desvalorizado y hasta ausente en muchas políticas educativas: “el rol docente –ni maestro ni animador sino mediador- en la implementación de situaciones didácticas que favorezcan la paulatina incorporación de las prácticas y la interiorización crítica de las apuestas es, en efecto, capital” (Privat, 1995: 57).

Bajo esta misma mirada, citamos otros tres incidentes que nos interesa analizar en conjunto pues ofrecen, por los contextos particulares en los que se desarrollaron, distintas formas de apropiación de lo literario que abrieron puertas a intervenciones productivas.

El primero es el de Daiana en una escuela para adultos. Allí, esta profesora en formación narra:

Samantha, me dijo que la tarea la había hecho con sus hijos porque “se re coparon con la consigna”. Confieso que cuando me lo comentó me descolocó bastante. Tuve la misma sensación que tiene una maestra cuando su alumnito le dice que el dibujo se lo hizo su mamá. Lo sentí como una trampa, en ese instante no pude reflexionar del todo la situación ante mi vista. (VV. AA., 2012: 15-16)

El segundo ocurre en una ESB de Arturo Seguí, luego de una clase conflictiva porque los alumnos querían irse de la escuela ante un paro docente. La situación que vivió Melina, la profesora residente, fue de extrema violencia simbólica provocándole un estado de angustia e impotencia. Sin embargo, en una nota al pie, ella escribe:

La clase posterior a esta los chicos tuvieron que hacer una composición que llevara como título algo que pude haber sentido yo la clase anterior: *tristeza, impotencia, dolor*. La respuesta que tuve fue muy buena. (VV. AA., 2011: 11-12)

Un último incidente que queremos mostrar se inscribe en un relato de enseñanza del año 2008. Sucede en un comedor infantil de Ringuelet donde funcionaba un taller de lectura y escritura para chicos de entre 9 y 13 años. En pleno desarrollo de sus prácticas, Rocío decide leer *La gigante*, de Ricardo Mariño, una versión paródica de “Blancanieves y los siete enanitos” donde la heroína es un monstruo. Ella registró:

Pero el ansiado efecto cómico que nos habíamos propuesto no fue tal, o más bien no fue generalizado. En el caso de las niñas más grandes (12 y 13 años aproximadamente), ellas siguieron, silenciosamente y con fotocopia en mano, nuestra lectura en voz alta casi sin resistencias -o al menos éstas no fueron manifiestas- se sonrieron alguna vez y respondieron a las preguntas que se hacían sobre el relato durante la lectura. Sin embargo, sucedió que a la más pequeña del grupo (9 años) el relato la perturbó: “¡es una farsa!” nos dijo al finalizar la lectura, le preguntamos por qué y nos dijo que “el cuento de Blancanieves no es así”. Es decir que no sólo no le resultó humorístico, sino que cuestionó la legitimidad de nuestra propuesta, ya que en un momento de la lectura, mientras ella oía al tiempo que jugaba con un celular, al escuchar que Blancanieves era un “monstruo” me pidió ver dónde decía eso en el texto y leyó para corroborarlo -se ve que no estaba tan desatenta-. (VV. AA., 2008: 34-35)

Escuelas secundarias básicas, educación de adultos, comedores. En los tres contextos nos encontramos con miradas atentas a relevar incidentes que posibiliten reflexiones sobre la enseñanza. Esta mirada, propia de la didáctica sociocultural, otorga un rol central al docente en tanto mediador cultural. Es la construcción de *su mirada* la que abrirá “entendimientos narrativos” (Egan, 2007) más allá de los contextos. Por otro lado, como dice Sardi en el capítulo I, esta mirada “hace lugar al otro”. Daiana habilita la tarea en conjunto de la alumna con sus hijas; Melina, a pesar del desánimo, propone una consigna de escritura desde la cual rescatar las voces oprimidas, y finalmente, Rocío entiende que la negación de la joven lectora es otra forma de apropiación.

Como explica Sardi en el capítulo 1, es la escritura como dispositivo la que permite ver los incidentes y construir la mirada y un perfil de profesor/a que accione localmente en cada contexto con sus particularidades. Este accionar, por otro

lado, halla en la literatura un discurso perturbador que puede interpelar a los sujetos en tanto productores culturales (por ejemplo lo que sucede en el comedor infantil de Ringuelet cuando la tallerista se opone al sentido paródico sobre la representación de Blancanieves).

Retomando la discusión inicial, pensar la enseñanza de la literatura desde la reflexión sobre la relación con el conocimiento que ponen en juego los mediadores más allá de los contextos en los que tengan que actuar nos resulta, analíticamente, más productiva que partir de las dicotomías apuntadas más arriba.

Construcciones de género en la enseñanza de la literatura

Reflexionar en torno a la enseñanza de la literatura es pensar en la construcción de género. Si recorremos algunas de las preguntas naturalizadas en las clases de literatura, cuando se pretende relevar saberes específicos de la disciplina, podemos dar cuenta de esto: ¿Quién es *el* narrador? ¿Quién es *el* autor? ¿Quién es *el* personaje? Ampliar la mirada respecto de esta dimensión obliga a entendernos (profesorxs y alumnxs) como *sujetos sexuados* e implica ver el dominio en las relaciones de género que se configuran en los espacios donde se interviene didácticamente.

De este modo, enseñanza de la literatura y género son sinónimo de tensiones, conflictos, resistencias, censuras y violencias simbólicas que desestabilizan las configuraciones genéricas naturalizadas en los contextos, que cuestionan las hegemonías, que posibilitan las voces de las minorías y, por sobre todo, que colocan al/la mediador/a en una encrucijada profesional al tener que dar cuenta de su propia sexualidad. ¿Es la misma construcción de género en una clase de literatura dictada por un heterosexual, un homosexual o un transexual? Por otro lado, y para seguir con las preguntas en torno al género: “masculinidad” y “femineidad”, en tanto construcciones históricas, ¿son dos categorías homogéneas o en su interior se hallan, instituyéndolas, diferentes formas de “ser

hombres” y “ser mujeres” que distan del estereotipo dominante? Por último, ¿el género se construye del mismo modo en la escuela que fuera de ella, siendo esta institución históricamente reproductora de la matriz heteronormativa dominante?

Desde el año 2011, estos interrogantes dieron lugar al estudio de las construcciones de género en el seno de nuestra cátedra por presentar una dimensión de la intervención didáctica por demás interesante para la formación de futuros profesionales y de profesores en actividad (1).

En este apartado analizamos dos incidentes críticos que se enmarcan en el ámbito escolar, específicamente en la educación para adultos. En los mismos veremos cómo el género en el aula interpela a lxs sujetxs que se involucran en la situación de enseñanza. Dicha interpelación provoca distintas posturas, resistencias, omisiones en lxs alumnxs y una controversia profesional al/la docente que deberá relevar y discutir los conflictos que se presenten o acallar el tema reproduciendo la norma heterosexual dominante.

En un curso de adultos Gonzalo, profesor en formación, se encuentra con la siguiente escena luego de leer y discutir con lxs alumnxs “La pata de mono” de Jakobs:

Mi intención era partir de la aseveración enunciada por el sargento en las primeras páginas del cuento para pensar la idea del *destino inexorable*. La misma decía: “Quería demostrar que el destino gobierna la vida de los hombres y que nadie puede oponérsele impunemente.”; a partir de aquí pensaba formular las siguientes preguntas disparadores: “¿Ustedes piensan que las acciones que llevamos a cabo ya están determinadas por Dios, el destino, la Fortuna o el azar?, ¿somos marionetas de algún dios caprichoso o, por el contrario, el hombre rige su propio destino? Para mi sorpresa una alumna reparó en el término “hombres”. Planteó que el sargento era un machista debido a que sólo hablaba de “los hombres” y no incluía a las mujeres. Sus compañeros le dijeron que la palabra “hombre” incluía a la mujer, por lo cual no sería correcto decir que “no se piensa en las mujeres”. Aquí intercedí y señalé que la opinión de la alumna era pertinente porque el machismo del que ella hablaba estaba inscripto en la lengua; que “hombre” se usara de manera genérica ponía en evidencia la histórica dominación masculina sobre la mujer. (VV. AA., 2012: 12)

Como señalamos más arriba, el fragmento presenta un hiato donde se juega la intervención docente y la puesta en conflicto en torno al género y la lengua. Gonzalo decide (“Aquí intercedí”) relevar la pertinencia de la intervención de la alumna desocultando el carácter ideológico de la lengua, develando la

desigualdad histórica de poder entre hombres y mujeres que esconden los términos naturalizados tanto en la escuela como en la sociedad.

Tal vez sea Foucault quien nos permita historizar la relación entre el discurso del poder y los aparatos del estado en la modernidad:

El discurso transporta y produce poder: lo refuerza, pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo. Del mismo modo, el silencio y el secreto abrigan el poder, anclan sus prohibiciones; pero también aflojan sus apresamientos y negocian tolerancias más o menos oscuras. (Foucault, 1976: 97)

La lengua reproduce el poder de la dominancia masculina sobre la subalternidad femenina. La “o” que es masculina pero “que incluye-subordina” la femineidad es una de las marcas con que la lengua cristaliza la “injusticia erótica” (Zattara, 2011: 149) entre los sexos y que las instituciones modernas como la escuela se ha encargado de ocultar, de “anclar sus prohibiciones”, de reproducir sus efectos en las prácticas cotidianas.

El incidente citado presenta una decisión ideológica contrahegemónica por parte del mediador que se puede entender como un dispositivo pedagógico de género, es decir, “un procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (García Suárez citado en Zattara, 2010: 10). Este detenimiento en el discurrir de la clase abre otra dimensión recurrente en las mediaciones con la literatura: la discusión de sentidos de los textos a partir de las construcciones de género y las representaciones de sexualidad que se habilitan. De seguro, la alumna que interpeló el poder abarcador del término “hombres” asistió a una respuesta infrecuente en la escuela pero también fue Gonzalo el que asumió la responsabilidad profesional de colocar en escena un debate que lo incluye en tanto ser sexuado. Poner en tela de juicio la “sospechosa inclusión” de la mujer bajo la nominación masculina, abre discusiones interesantes en torno a los modos en que se configuró la masculinidad históricamente. Siguiendo a Sánchez:

Se entiende que la masculinidad se define a partir de la exclusión de ciertos valores y prácticas entendidas como femeninas. Es decir, la producción subjetiva de

masculinidad, parte de la repetición estilizada de ciertos actos y, simultáneamente, de la operación de exclusión de otredad, su afuera constitutivo. Lo masculino, construido de manera relacional, produce su identidad y la estabiliza a partir de una serie de exclusiones. Ese otro, el afuera de la frontera, es lo femenino y la homosexualidad. (Sánchez, A., 2008: 33)

Lo que aparece en el término “hombres” como una neutral inclusión del género femenino no es más que el cercenamiento de lo femenino, no solo como subalternidad, sino como lo “otro” que, por oposición, es lo “no masculino”.

Pero como explicamos más arriba, el incidente anterior se puede ubicar entre las construcciones contrahegemónicas de género en el espacio escolar. Como apunta Zattara “la escuela es una más de las instituciones que intentan perpetuar la heteronormatividad obligatoria ‘el poder de la sociedad adulta, masculina, heterosexual, clasemediera y conservadora es cada vez más fuerte, y la escuela en muchos aspectos suele ser representante de estos poderes” (Alonso, G.; Domínguez, M.; Rodríguez, P. citado en Zattara, 2010: 17). En consecuencia, aunque se trate de clases de lengua y literatura, no siempre las irrupciones de lxs alumnxs que problematizan género y sexo hallan cauce. Más bien, se ocultan bajo la sospechosa “neutralidad” de la lengua o, directamente, sufren la dictadura de la indiferencia.

En otro incidente, también en un curso de adultos, Ana se desestabiliza cuando un grupo de alumnas defienden un sentido sobre la protagonista del cuento de Abelardo Castillo, “Hernán”, sentido inesperado para ella. El marco argumental en el que se da la discusión encuentra a Hernán, un alumno de secundaria que coquetea cínicamente con su profesora solterona para ganarles una apuesta a sus amigos. Obviamente, las insinuaciones del protagonista hallan en la señorita Eugenia aceptación:

Yazi dice que la señorita Eugenia (la profesora a la cual debía conquistar Hernán para cumplir su apuesta) es "una trola"; y en ese momento es cuando se produce para mí el incidente crítico. Lo viví como tal, aún contando con que la lectura de los chicos puede ser, y de hecho lo es en muchas ocasiones, diferente a la mía. Pero en realidad, lo que constituye el incidente crítico fue la expresión segura y contundente de Yazi, para quién no había otra lectura posible. Indudablemente para ella (y para sus compañeras de banco, que le daban la razón cuando ella hablaba) esa sería la

única interpretación posible del cuento y eso fue lo que me descolocó. Creo que hubiera podido esperar una interpretación que, aunque no fuera la mía (que deposité en Hernán todas las connotaciones negativas sugeridas por el narrador y convertí a la "señorita Eugenia" en una víctima), fuera más piadosa, cómo por ejemplo que la "señorita Eugenia" era una tonta, o incluso una viva, pero nunca una "trola". (VV. AA., 2012: 13-14)

Afortunadamente presencié, en tanto profesor del curso, esta escena y recuerdo la primera intervención de Ana ante la irrupción de Yazí, proposición no registrada en el incidente por la profesora en formación: "Ustedes tienen que encontrar un sentido *más profundo* al texto." Intervención lógica si pensamos en la situación de Ana, una practicante adulta que nunca había enfrentado a un grupo de alumnxs de entre dieciocho y veintidós años y que se siente desestabilizada por la afirmación que da lugar al incidente crítico.

En primer lugar, la tensión que ofrece este incidente puede pensarse como el resultado de dos previsiones que no se tuvieron en cuenta: la primera fue la de poner en discusión en un curso de adultos un cuento que interpelaría decididamente la sexualidad de los lectores. El cuento de Castillo presenta un componente fuertemente sexual aludido a través de metáforas (luego de "estar" con Eugenia, Hernán se regodea ante sus amigos mostrando un escapulario perteneciente a su víctima); la segunda se deriva de la primera y habla de Ana como una profesora "no preparada aún" para exponerse en una discusión sobre género y sexualidad con el lenguaje despojado con el que se comunican lxs jóvenes. Si bien el guión, en tanto "conjetural", no puede preverlo todo, en este caso, el tema del sexo se presentaba como cuestión central a tener en cuenta a la hora de imaginar la futura clase. Como dice Díaz Villa "entre el lenguaje "serio" de la escuela y el lenguaje "guaso" de la sexualidad, la diferencia generacional se instala como una dificultad en la comprensión de los códigos que manejan los/las jóvenes y el de los/las adultos/as. ¿Cómo hablar del "sexo", y de "los sexos", si no hay palabras para establecer la comunicación? (Díaz Villa, G.; 2011: 96).

En segundo lugar, la ambigüedad del cuento habilita toda una serie de especulaciones sobre la seducción mutua de la pareja protagonista. Evidentemente Ana dotó al personaje masculino del poder mientras que Yazí y sus

compañeras inclinaron el poderío hacia las habilidades *non sanctas* de Eugenia. El par víctima/victimario estructura la ficción sin definir resultado alguno. En tercer lugar, el pedido de “profundidad” por parte de la profesora residente se puede pensar como gesto obturador y descalificador hacia el supuesto sentido “superficial” que proponía la lectura de la alumna.

Por último, si nos detenemos en la respuesta inesperada de Yazí, el calificar de “trola” a Eugenia con tanta seguridad y énfasis da cuenta de un lugar común del lenguaje en las aulas: las alumnas que reproducen el código masculino cuando tienen que hablar de sexo (Andino, Sardi; 2012). Esto es, la ecuación: mujer que insinúa = trola es parte del habla del varón adolescente cuya mirada opera como subjetivante y su palabra como “sujetadora” (Zattara; 2010). Este código demanda a las chicas a quedarse en un espacio de pasividad, es parte de la vigilancia masculina sobre la mujer. Pues bien, este fenómeno vuelve ventrílocua la voz de Yazí y de sus amigas: si bien están provocando simbólicamente a una profesora mayor que ellas, por otro lado, no lo hacen con un código propio, emancipatorio, femenino, sino, con las mismas reglas que las oprimen en tanto mujeres y las mantienen “estáticas” en un rol vigilado.

Cotejando este incidente con el de Gonzalo observamos dos intervenciones antagónicas ante las interpelaciones relativas a construcciones de género y sexualidades. El guión de Gonzalo tampoco preveía una indagación en torno a la no neutralidad de la lengua respecto al género, sin embargo, este, ocupando un lugar comprometido frente a la discusión de género, dio lugar al debate y a la voz pertinente de la alumna; en el caso de Ana, la violencia del término “trola” parece haberla desestabilizado al punto tal de intentar acallarlo jerarquizando los posibles sentidos del texto en “profundos” y “superficiales”, distinción que conduce solapada y peligrosamente a toda una tradición en la enseñanza de la literatura donde el “sentido único del texto” sería el secreto que lxs alumnxs deberían encontrar. En el primer caso, la dirección didáctica intenta relevar el dato, desnaturalizar el lenguaje y problematizar relaciones de poder genéricas; en el segundo, la dirección se invierte, ante la aparición del dato se improvisa reprimirlo,

volverlo al silencio, desautorizarlo y mantener así la neutralidad -¿la “inocencia” como en la profesora Eugenia?- de la lengua.

La sistematización y análisis de incidentes críticos donde se problematizan las construcciones de género y las sexualidades nos sitúa ante un terreno virgen aún de la didáctica de la lengua y la literatura. Como vimos en los dos casos expuestos, tanto la lengua como la literatura, en tanto saberes curriculares, necesitan de prácticas contrahegemónicas y la dimensión del género no puede quedar afuera de esta posición político-ideológica en la formación de profesores ni en las clases de profesores en actividad.

Si se trata de construir una mirada que abarque las distintas dimensiones que aparecen en un aula o más allá de ella; si hablamos de realizar una práctica situada, local, en contexto; si la escuela, como institución histórica, tiende a reproducir un saber androcéntrico, un desafío posible será problematizar las construcciones de género en las clases de lengua y literatura desocultando los mecanismos que producen poderes desiguales, desnaturalizando los discursos hegemónicos y proponiendo así discusiones donde todas las relaciones genéricas hallen su voz.

Cuerpos docentes en el aula

El cuerpo es un “vector semántico” (Le Breton, 2008) y en tanto tal “significa”. Tradicionalmente, en el ámbito escolar con sillas y mesas o pupitres los cuerpos en el aula se pueden pensar bajo la figura retórica de la sinécdoque: se ven parte de los torsos, brazos y las cabezas, acaso los miembros inferiores. Lo mismo sucede con los/as profesores/as y el escritorio-escudo de la vergüenza corporal (2). En cuanto al movimiento, es el/la profesor/a quien está habilitada/o a moverse sin permiso, a salir de atrás del escritorio, a mostrar el cuerpo completo frente al pizarrón. Pero en general alguna parte del cuerpo permanece oculta y es la quietud (el poco movimiento) la que debería reinar en el aula. Esta configuración histórica de cuerpos quietos y ocultos se presenta como signos de la “buena enseñanza”. En el costado opuesto, hallaremos los sentidos que hacen a la

“desobediencia”, la “indisciplina”, el “desorden”, etc. Esto es, cuerpos indóciles, en movimiento y “sin permiso”. En síntesis, el par dado por las fórmulas orden=enseñanza/ desorden=no enseñanza, par que puede resemantizarse con otra serie de opuestos –palpables en el imaginario social en torno a la escuela- como “escuela/calle”, “civilización/barbarie”, “educación/violencia”, etc., opera aún hoy en las representaciones escolares y modela los *habitus* corporales en el aula. Entonces, cada contexto de enseñanza configura una disposición de los cuerpos. Esa disposición forma parte constitutiva de las identidades corporales que dialogan entre sí y que se comunicarán con el cuerpo del/la docente en el momento de crear el lugar de confianza necesaria para desarrollar los contenidos de la materia.

Otro tema a abordar en este apartado es el *habitus* corporal de los profesores en formación en la cursada. Cuerpos de estudiantes acostumbrados a la disposición de un “panóptico” (3), cuerpos que han in-corporado la vigilancia de una mirada exterior -profesorxs, institución- sobre sí mismos, cuerpos evaluados continuamente hasta en sus más leves movimientos, cuerpos que condicionan sus gestos en la transacción por ser aprobados. *Habitus* que se desestabiliza en el pasaje alumnx/profesor/a o lo que es lo mismo, en el tránsito de un cuerpo en el aula pasivo a un cuerpo en el aula más activo (tránsito de espectador a actor). En este sentido, resulta interesante la reflexión de Florencia, profesora en formación ya citada en el Capítulo 3, que en un encuentro de taller, ante la pregunta sobre la entrada en el aula aseguró: “el impacto sobre el cuerpo vergonzoso universitario se visualiza cuando el aula de escuela exige la necesidad de un cuerpo que debe leer frente a adolescentes”.

Para ilustrar esta crisis entre una disposición “esperable” de cuerpos y la que concretamente aparece en el aula, citamos dos momentos en dos contextos diferentes:

Es significativo los espacios que ocupan en el aula, los varones se sientan a la izquierda y las mujeres a la derecha. Y entre los dos grupos se gritan, pelean, estimulan, excitan. Continúa la lectura una chica y luego la retoma otro chico. Pienso

que fue una mala idea dejarles leer en voz alta, perdí demasiado tiempo. (VV. AA., 2009: 14)

La mayoría de los chicos ordenó en primer lugar las acciones en la fotocopia que yo les di con la secuencia. Después arrancaban con su escritura. La mitad de los alumnos mezclaban trabajo con chistes, jugar con celulares, pedidos para ir a tomar agua (a lo que me negué y pedí que esperen hasta el recreo), levantarse para ir a pedir algo a otro compañero como excusa para charlar. Traté de que cada uno se quede en su lugar, a algunos les solicité en reiteradas ocasiones que se queden quietos, que trabajen porque después teníamos que seguir con otra actividad y yo me quería llevar sus hojas. Por momentos se generaba mucho ruido y algunos gritos, ante los que pedía que hicieran silencio. (VV. AA., 2009: 3-4)

Felipe y Magalí deben dar cuenta de lo que podríamos llamar “cuerpos indóciles”, inscribir su práctica en una lógica corporal que impide el panóptico foucaultiano. Ya no serán ellos, en tanto mirada autorizada por la institución, los que controlarán la totalidad de los cuerpos y preverán sus movimientos. Lejos de esto, ambos relatos presentan la fórmula invertida: los cuerpos ya están ahí, imponiendo su cotidianeidad, sus gestos rutinarios (pedir para ir al baño, levantarse, gritarse, pelearse) y son los cuerpos docentes los que deben dialogar en esa lógica (esperando, decidiendo que no lean) e ir construyendo el espacio donde intervenir didácticamente.

La pérdida de tiempo a la que refiere Felipe o el pedido de silencio de Magalí puede relacionarse directamente con la historia de la escuela en tanto espacio de disciplinamiento del cuerpo. El tiempo que “se pierde” preocupa a Felipe porque en la escuela el tiempo debe ser “aprovechable”. Foucault al estudiar la microfísica del poder en tres establecimientos paradigmáticos de la modernidad como la prisión, la fábrica y la escuela, señala la correlación cuerpo-gesto como constitutiva del control disciplinario:

El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo que es su condición de eficacia y rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil. (Foucault, 1976, 156)

En ambos registros/incidentes se soslaya la necesidad de otra configuración corporal que reponga la relación cuerpo-gesto-eficacia (“a algunos les solicité en

reiteradas ocasiones que se queden quietos, que trabajen porque después teníamos que seguir con otra actividad y yo me quería llevar sus hojas”) ya que el tiempo se pierde y la actividad no se hace. En el caso de Magalí, es interesante que acote que esas actitudes corporales no pertenecen al aula sino al patio (“pedí que esperen hasta el recreo”), lugar donde la hexis corporal (4) del alumno “inquieto” es tradicionalmente aceptada. Como dijimos, lo que está operando en ambxs residentes es una representación social del buen desempeño de los cuerpos en la escuela, esto es, cuerpos sentados, en silencio, quietos y atentos a la voz del/la profesor/a, en definitiva, cuerpos dóciles, aprovechables en la hora de clase del aula y, cuerpos en movimiento, corriendo, caminando, gritando, yendo al baño en los minutos de recreo del patio. Los cuerpos deben responder al espacio y a las tareas asignadas a cada sector.

El anexo de secundaria: la irreverencia corporal

Un anexo de escuela secundaria es un espacio escolar que se crea, entre otras razones, por ausencia de espacio físico en el edificio central donde funciona la escuela o por falta de institución escolar en un lugar que creció demográficamente. El caso que abordaremos tiene lugar en un anexo berissense de una escuela de enseñanza media creado en el 2008. Su lugar de constitución fue en el edificio donde funcionaba la Escuela Primaria y la ESB de donde esxs alumnxes egresaban, erguido sobre la calle Nueva York, calle periférica de la ciudad aledaña al puerto. El valor semántico, por su historia, hace que el nombre de esta calle le dé nombre al barrio. Lxs alumnxes que allí asisten provienen de familias humildes de clase trabajadora (empleados o subempleados temporarios).

Lo curioso de la creación de este anexo es su fundamentación: se abre el espacio porque los egresados de 9º año de la ESB no logran integrarse a la Escuela Media por distintos motivos y estos alumnxes quedan en la calle. Otra curiosidad es que el anexo quede a tan solo siete cuadras de la escuela que los debería

articular y aquí asistimos a una división espacial simbólica del imaginario berissense: existe un puente que divide la periferia de este lado de la ciudad con el “centro” por lo que el barrio de la Nueva York es estigmatizado localmente como asentamiento peligroso que atenta contra la seguridad del otro lado del puente.

En este contexto se inserta Gullermina, profesora en formación, en un 4º año, con alumnx repitentes o con una escolaridad en vías de recuperación, lo que componía un mapa áulico de una interesante diversidad. Otro aspecto de esta población es el número de alumnx de otras provincias que la componen, al ser las casas del barrio baratas para alquilar, familias de Santiago del Estero, Jujuy, Salta, suelen hospedarse en el lugar haciendo base para conseguir trabajo.

Los fragmentos de incidentes que se citan a continuación intentan mostrar un habitus corporal particular de los alumnx que los profesores que trabajamos en este anexo, y en nuestro análisis, Guillermina, tuvimos que estudiar, enfrentar, aceptar para comunicarnos y producir conocimiento.

En su primera clase Juana, alumna del curso se cruza con la residente:

Antes de ingresar al aula nos intercepta Juana pidiendo que quería hacer otro cuentito, y preguntando si Fernando ha traído su cuento anterior porque lo quiere mostrar a sus amigas. Fernando le dice que yo lo he llevado y entonces me lo pide. Se lo entrego y sale contenta a leérselo no sé a quién. Luego ingreso al aula y los espero. (VV. AA., 2009: 19-20)

Esta es una escena común en lxs alumnx. Como se ve, ellxs estaban en recreo y ya ha tocado el timbre para entrar al aula, sin embargo Juana me esperó (5) para pedirme un cuento que habíamos trabajado la clase anterior y así leérselo a una compañera.

El incidente presenta una irreverencia corporal que deriva en una situación de lectura. La desobediencia de Juana a la marcación sonora del timbre –y, por ende, a los gestos que dictan los espacios- es una constante en lxs alumnx de esta escuela, razón por la cual las preceptoras deben insistir y hasta a veces llamar al director porque los alumnx están entretenidos “con otras cosas” y se resisten a entrar al aula. Sin embargo, Juana no está distraída con “otra cosa”, ella se

apropió de una historia de ficción y se la va a leer a una amiga, solo que fuera del horario que establece el orden institucional. Este gesto corporal que evade la mirada de la docente e instala una situación de lectura en otro espacio se inscribe en un *habitus* sobre el que Guillermina tendrá que reflexionar para guionar sus clases de manera más efectiva.

Esta circulación de lectura “sin vigilancia”, en un pasillo o en el baño o en otro aula que sorprende a la residente, altera la representación que tenemos de la lectura y los cuerpos en la escuela. Es interesante ver cómo esta relación lectura/cuerpo se encuentra presente históricamente en las prácticas de lectura en la escuela. Para ejemplificar, citamos algunos ítems donde se explican ejercicios para la “buena lectura” en la escuela primaria, en un artículo de 1926:

1. Boca muy abierta. Lengua plana y firme. Inspirar profundamente. Espirar fuerte.
2. Boca entreabierta. Inspirar lentamente. Espirar fuerte y ligero.
3. Boca muy abierta. Inspirar profundamente. Retener la respiración. Espirar fuerte y ligero.
(...)
d) Lectura de pie, caminando, sentado, que es el modo más común y más natural.
Exigir que los alumnos articulen con limpieza, respeten la puntuación y la conozcan.
(Sardi, V.; 2010: 144-145)

Existe toda una microfísica de la lectura que incluye al cuerpo en las mediaciones didácticas. Guillermina deberá considerar irrupciones como la de Juana como parte constitutiva de sus prácticas de lectura y escritura, fenómeno que incluirá su propio cuerpo docente.

Siguiendo la narración de la clase, los demás alumnx entraron al aula y Guillermina continuó con la lectura de un cuento de Walsh hasta que volvió Juana:

Por ello cambia la lectora y lee Rocío. Entre medio llega Juana, toma asiento y le señalo que se enganche con la lectura, y me dice “bueno, pero que se había ido a fumar un puchito”. Le contesto que se nota por el olor e inmediatamente vuelve a tomar la lapicera para seguir pasando su cuento. Le pido que por favor leamos todos juntos (el cuento *Para tahúres*) y me responde que le aburren tantos números y dados. La dejo con su cuento. Antes, sin embargo, se pone a contar algo que le pasó con su tía y una pincita y todos la escuchan atentamente. Dada esta circunstancia, la dejo que continúe su relato y ella cuenta todo lo que le pasó, pero que por suerte está todo bien. No logro entender bien el episodio, pero considero que ha sido importante que lo cuente porque se queda tranquila y porque además todos la escuchan. Una vez

que termina, les pido que continuemos ya que los he dejado que compartan el problema de Juana. Se ríen y sigue la lectura. (VV. AA., 2009: 19-20)

Si comparamos la postura de Guillermina ante estas “interrupciones” notaremos que ha entendido el estatuto que presenta la oralidad en este contexto. Hay siempre una necesidad de contarle al otro. Así circulan chistes, anécdotas del barrio, anécdotas de la escuela, etc. Pero son microrelatos que se abren camino, en este caso, entre otro relato, el cuento en sí. A veces, estas narraciones las disparan las ficciones literarias, a veces corren en forma independiente. Guillermina decidió “dejarlas ser”, no sancionarlas y esta decisión le permitió ver que su clase “no se caía” sino que había sufrido un hiato propio del contexto. Irreverencia de los cuerpos y de las voces, lógicas locales que van construyendo un cuerpo-otro en esta profesora en formación, un cuerpo lejano de aquel que todavía frecuenta en la facultad, como alumna de cuerpo quieto. Ella se fue acercando a estos alumnxs, observando sus costumbres e interviniendo en sus lógicas. Esta reflexión se visualiza en sus registros que soslayan una transformación de su hexis corporal en la medida en que va transcurriendo su residencia. Otra vez, es la escritura de las prácticas la que posibilita esta construcción del cuerpo del docente investigador (Andino, F. y Blake, C.: 2012):

A diferencia de la otra clase, en esta me doy cuenta al pasar el registro, que no recuerdo todas las voces que fueron surgiendo. Considero que esto me pasa porque el intercambio de opiniones ha sido más fluido y no esperaba determinadas respuestas, sino que fui aceptando lo que se iba dando sin limitarme tanto a lo que se “espera”. (VV. AA., 2009: 19-20)

Es esta “no espera” la que se va convirtiendo en clave del espacio pedagógico que Guillermina va tramando con lxs alumnxs y la que irá disponiendo su cuerpo de otra manera:

Como hace mucho frío, todos se han ubicado en sus lugares cerca del calefactor. Además la preceptora está entregado sándwiches a todos, situación que nunca había visto. Ante este imprevisto (y habiéndolo pensado luego de mi primer práctica), decido darles el tiempo para que se coman el sándwich y mientras tanto, charlar un poquito para plantear una relación no tan distante. (VV. AA., 2009: 19-20)

Ella al lado de ellxs, charlando, empezando la clase y luego de comer, como es normal que suceda en estos grupos, cada unx que se sienta en su lugar y abre la carpeta. Como observamos en los registros, la lógica de estas clases se fue tramando entre las contingencias y los contenidos a enseñar. El hambre, por ejemplo, a las once de la mañana (Guillermina dictaba sus clases los días jueves entre las 9:40 y las 12:45 hs.) es determinante y se vuelve muy complicado el intercambio si no llegan los sándwiches de mortadela. Este detalle es decisivo para los cuerpos que, como síntoma de distracción, comienzan a moverse y a ir a la cocina para preguntar:

De vuelta del recreo, se acomodan y charlan entre ellos. Varios señalan que tienen hambre; Sergio se “justifica” diciendo que desayuna a las 6.30 y que por eso se le hace largo. Yo les digo que está bien, que tienen razón y que es natural que tengan hambre. Cuando se han acomodado y tranquilizado un poco, se dan cuenta que en seguida retomaré la clase, entonces empiezan a hacerme preguntas dirigiéndose hacia mí como “profesora”. Sergio repara en ello y me pregunta si me siento “guau” cuando me dicen así. Esto me llama mucho la atención y automáticamente sé que tengo que aprovechar ese comentario para correrme de ese lugar de “distancia”, entonces le respondo que no es nada “guau”, que lo hago porque me gusta estar ahí; Coco interrumpe y me señala mi pantalón preguntándome si soy “flogger”. (VV. AA., 2009: 19-20)

La recurrente preocupación de Guillermina por quebrar la distancia profesora-alumnxs encuentra asidero en algunas de estas interpelaciones. En general, ellxs resisten a profesores que acentúan las diferencias identitarias: los/as profesores/as, para ellxs, vienen de “otro lado”. No ser del barrio es un umbral simbólico que hay que franquear para ir construyendo un espacio confiable y de mutua cooperación. Así, el cuerpo docente –vestimenta, etnia, etc.- es blanco de cuestionamientos sobre las marcas identitarias pertenecientes a otra clase social, diferente a la de ellos:

Juana me queda mirando y los mira a ellos y afirma mi comentario diciendo que soy común y junto a Mara dicen: “es como nosotros”. Esto me da mucha tranquilidad y alegría a la vez; teniendo el estigma de la rubia, encima sumar otra cualidad que me diferencie de ellos, me daba pavor. (VV. AA., 2009: 19-20)

Como indica Le Breton:

Para que el actor tenga sentimientos y los exprese, éstos deben pertenecer de algún modo al repertorio cultural de su grupo (...). Muchas conductas en apariencia por datos fisiológicos y que, por otra parte, escapan al control voluntario o consciente no dejan de estar influidas o, inclusive, directamente orientadas, por datos sociales, culturales, psicológicos. (Le Breton, D.; 2008: 55)

Guillermina descubre en sus registros esta necesidad de acortar distancias en este contexto, de ser aceptada para enriquecer su intervención, de desenmantizarse del estereotipo de profesora de clase media que lxs alumnxn quieren adjudicarle.

La dimensión del cuerpo en el aula, específicamente en la clase de Literatura, ofrece todo un campo semántico que “dice”, “habla”, “significa”, constituyéndose en sustancia de la misma práctica. Las violencias simbólicas que analizamos en este apartado dan cuenta de la importancia del registro del propio cuerpo y del cuerpo de lxs otrxs en el aula. Historizar y cuestionar, a la vez, los *habitus* corporales que fue construyendo la escuela y que aún predominan disponiendo los gestos en pos de la buena enseñanza nos obliga a dibujar otra gramática corporal más acorde a la diversidad de contextos que presenta el mapa escolar de nuestra época.

Notas

(1). Resultados de los avances de esta investigación lo muestran los siguientes trabajos de la Dra. Valeria Sardi y el Profesor Fernando Andino: “La formación docente en Letras en la encrucijada: construcciones de género, pasiones y sexualidades en las clases de Lengua y Literatura”, ponencia presentada en el *IV Coloquio de Género y sexualidades*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Noviembre de 2011; “Leer literatura: tensiones en torno a las construcciones de género en ámbitos escolares y en la formación docente”. Ponencia presentada en las *XI Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VI Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, Facultad de Filosofía, Humanidades y

Artes, Septiembre de 2012, San Juan, Argentina y “El género en tensión. Masculinidades hegemónicas y sexualidades en clases de Literatura”, ponencia presentada en las *VII Jornadas de Sociología de la UNLP. “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”*, FAHCE, UNLP, Diciembre de 2012.

(2). Florencia, profesora en formación en la cursada 2012, en el marco del Taller de profundización dictado por la cátedra, improvisó una metáfora sobre la representación del cuerpo del/a profesor/a universitarix como “cabeza sin cuerpo”.

(3). La figura del panóptico la utiliza Foucault en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Hace referencia a la estructura arquitectónica del Panóptico de Bentham, “lugar privilegiado para hacer posible la experimentación sobre los hombres, y para analizar con toda certidumbre las transformaciones que se pueden obtener de ellos”. Ver Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores, p. 203. La escuela no escapará al ejercicio de este dispositivo de control y acompañamiento, la mirada del profesor/a, maestro/a se erguirá por sobre lxs alumnxs que aprenderán allá abajo, en sus sillas y bancos.

(4). “La hexis [se considera que habitus puede ser una de las traducciones latinas del concepto griego hexis] corporal es la mitología política realizada, convertida en disposición permanente, manera duradera de mantenerse, de hablar, de caminar, y por ello, de sentir y de pensar”. Ver en Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, p. 119.

(5). Ese año fui el profesor del curso y tutor de las prácticas de Guillermina.

Bibliografía

Andino, F. y Blake, C. (2012) “Multiplicidad de voces para desentrañar prácticas docentes en la enseñanza de la lengua y la literatura”. Ponencia presentada en las *Terceras Jornadas Nacionales y Primeras Latinoamericanas de Investigadores/as*

en *Formación en educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina.

Andino, F. y Sardi, V. (2012). "El género en tensión. Masculinidades hegemónicas y sexualidades en clases de Literatura". Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Sociología de la UNLP. "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*, FAHCE, UNLP.

_____ (2012) "Leer literatura: tensiones en torno a las construcciones de género en ámbitos escolares y en la formación docente". Ponencia presentada en las *XI Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VI Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, San Juan, Argentina.

_____ (2011). "La formación docente en Letras en la encrucijada: construcciones de género, pasiones y sexualidades en las clases de Lengua y Literatura". Ponencia presentada en el *IV Coloquio de Género y sexualidades*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bombini, G. (2003). "Formación docente y diversidad de saberes". (pp. 233-235) En Herrera de Bett, G. (comp.). *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Córdoba-Argentina, UNC.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Díaz Villa, G. "En la escuela no tenemos la confianza". En Morgade, G. (compiladora) (2011) *Toda educación es sexual*. (pp. 81-101) Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Egan, K. (2007) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (2012) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1988) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores.

- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Le Breton, D. (1992) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Meirieu, Ph. (2009). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Perrenoud, P. (1995). "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". Paris: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Privat, J-M. "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura". En *Lulú Coquette*. (pp. 47-63) Revista de didáctica de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Año 1, N.º 1, septiembre del 2001.
- Sánchez, A. (2008) *Nueva masculinidad y sociedad de consumo. Desplazamientos en las fronteras de género*, Tesina de Licenciatura, Carrera de Cs. de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA.
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- VV. AA. (2012) *Dossier 2012 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. La Plata, ficha de cátedra
- VV. AA. (2011). *Dossier 2011 Cátedra Didáctica de la Lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- VV. AA. (2010) *Dossier 2010 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- VV. AA. (2009) *Dossier 2009 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- VV. AA. (2008) *Dossier 2008 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- Zattara, S. (2011) "¿Pasividad erótica femenina?". En Morgade, G. (coord.). *Toda educación es sexual*. (pp. 147-166). Buenos Aires: La Crujía.
- Zattara, S. "Los varones piensan con el pito, las mujeres somos más cursis". En *Itinerarios en género, educación y recreación*. (pp. 9-17). Revista del Instituto

Superior de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Año 2, Número 2, Primavera 2010.