



Los “clásicos” y la Educación Sexual Integral: aportes para una conciliación posible

M. Virginia Guerra Paulino*

Introducción

Desde la sanción, en octubre de 2006, de la ley 26.150 en todo el territorio de la República Argentina que establece “el derecho de todos los educandos a recibir Educación Sexual Integral en todos los niveles del sistema educativo”, lxs docentes de todas las áreas del conocimiento nos hemos visto interpeladxs a reconfigurar nuestros abordajes didácticos específicos.

En el área de Literatura, esta demanda del sistema educativo se encuentra, en parte, facilitada por la producción literaria más reciente, en la que la problemática de género, las múltiples orientaciones sexuales y las constituciones familiares no heteronormativas, entre otras temáticas, constituyen una fuente invaluable que permite explorar en “mundos posibles” que cuestionan, problematizan e interpelan las sexualidades y los cuerpos. Existe una tendencia a pensar que para abordar cuestiones referidas a la ESI en literatura, se deben leer textos actuales, en los que es evidente - y en algunos casos, inevitable - el tratamiento de temas referidos a la sexualidad. Así, los autores y las obras legitimados históricamente desde la tradición académica y escolar fueron gradualmente reemplazados por otras voces más próximas en el tiempo, supuestamente más cercanas a los gustos del alumno (Duarte, 2011, p. 92).

¿Qué sucede entonces con los textos denominados “clásicos” que fueron históricamente portadores de nuestro acervo cultural? ¿Es posible un abordaje de estos desde una perspectiva que incluya la dimensión sexo-genérica?

* M. Virginia Guerra Paulino es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Pampa. Trabaja en el Nivel Secundario y Terciario en diversas instituciones de Santa Rosa. Participa como investigadora en el Proyecto “Literatura, enseñanza y ESI: modos de establecer vínculos entre la universidad y la escuela secundaria” dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

mvg07@hotmail.com

Los “clásicos” literarios en la escuela secundaria

Como ha sido documentado en varias ocasiones, los Materiales Curriculares vigentes correspondientes al área de Literatura manejan un alto grado de generalización y amplitud respecto de las lecturas literarias que pueden efectuarse en el nivel secundario [1]. Dichos documentos abren un abanico inmenso de recorridos al plantear la lectura y escucha de “textos literarios producidos en diferentes contextos de producción (universal, latinoamericano, nacional y regional), de carácter hegemónico y/o marginal” (2015). Si bien, por un lado, este planteo democratiza las posibilidades del docente de seleccionar y delimitar un itinerario casi sin ninguna restricción, por el otro, imposibilita la construcción de un canon escolar que provea a lxs estudiantes de todo el país de un “capital literario” común [2]. Es en este punto que los textos “clásicos” en su acepción más extendida, es decir, aquellas obras “modélicas” que han sobrevivido al paso del tiempo y permean nuestra cultura desde tiempo inmemorial, pueden servir de base para la configuración de un canon escolar.

En línea con los planteos de César Ortiz y Pedro Cerrillo Torremocha (2019): “debemos entender como clásico un libro capaz de sobrevivir a la barbarie del desprecio intelectual injustificado e irracional y, por supuesto, a la lectura que hacen lectores de varias generaciones, un libro que sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor” (p. 15).

La existencia, preservación y transmisión del canon están ligadas históricamente, y de manera indefectible, a las instituciones escolares. La escuela es por excelencia ámbito de legitimación en el trazado cartográfico del canon y lxs docentes agentes activos en tanto modeladores y transmisores de esa herencia. Es importante en este punto resaltar su figura “que permite resitarlo como ‘autor’ del *currículum* y no un mero ejecutor de propuestas prediseñadas” (Domínguez Elizalde, 2019, p. 13).

Para gran parte de lxs estudiantes, la escuela se constituye en instancia única y primordial de ensanchamiento del capital cultural; y en este punto, los “clásicos” contribuyen a acrecentar esa herencia. Sostiene al respecto Beatriz Sarlo (2000): “Yo creo que aquellos que están incluidos en una institución universal como es la escuela, tienen un derecho al acceso a la tradición, a las herencias históricas, que no puede ser obturado, negado o debilitado por modas pedagógicas” (p. 34). El carácter de bastión cultural que revisten los textos clásicos hace que su abordaje didáctico sea incuestionable en las aulas de literatura. Al imponerse también como “modelos de educación y cultura merecen ser estudiados precisamente porque se les reconoce su valor ejemplar” (Fernández Claudia, 2008, p. 24). La enseñanza de la literatura en general, y de los clásicos en particular, permite al lector ampliar su universo de

significaciones. Se entiende esto no solo como el desciframiento de aquello que está escrito sino, lo más importante, como la construcción de sentidos personales que comulgan con el "sedimento de significaciones" que la sociedad fue construyendo a lo largo de la historia y se ha cristalizado en los textos poéticos.

Los procesos de canonización operan entonces en dos niveles, en tanto implican, por una parte, un recorte de autorxs y obras y, por otra, instauran "modos de leer" que se vuelven faros para el abordaje de esos textos y se sostienen en el tiempo de manera inalterable. De esta manera, plantean una especie de cerco interpretativo, a menudo abonado por las propuestas editoriales, en el que solo son posibles y esperables determinadas lecturas que obturan la posibilidad de otros y múltiples acercamientos. Si bien el actual canon escolar se muestra más receptivo que hace algunos años a nuevas incorporaciones y enfoques, aún predomina una oferta escolar de obras y modos de aproximarse a ellas vinculados con un modelo tradicional, en el que no se indaga en la fuerte matriz heteronormativa que lo permea.

En palabras de Teresa Colomer (2001), "El texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura" (p. 8). Así, la literatura canónica interpela y pone en evidencia concepciones, supuestos y modos de pensar/sentir el mundo. Deconstruir las ideas instituidas socialmente que subyacen en estas obras implica la enseñanza de la literatura pensada como espacio de reflexión, desnaturalización, apertura y diálogo. De este modo, "indagar sobre el canon escolar supone reconocer la necesidad de confrontarlo: esto es apelar al reconocimiento de esa dimensión de lo político que lo constituye y considerarlo como zona de posible apertura y negociación" (Fernández Gabriela, 2017, p. 170).

En esta línea, la reivindicación del lugar de los "clásicos" en la escuela no debe confundirse con un tratamiento desfasado de las demandas de la educación y las particularidades de lxs estudiantes actuales; sino que nos interpela a rehabilitarlos a partir de un giro epistemológico e ideológico que se distancie de lecturas fosilizadas reproductoras de lógicas patriarcales. Como señalaba Ítalo Calvino (1992) en sus razones para leer los clásicos, las instituciones educativas tienen la obligación de dar a conocer estas obras y de proporcionar instrumentos para que, más tarde, cada lector pueda efectuar su elección personal en base a criterios propios. Se vuelve necesario, de esta manera, devolver al discurso literario su significatividad como práctica discursiva e ideológica relevante.

Lectura/s en clave contemporánea

Si se parte de la premisa de que todos los textos literarios pueden ser leídos desde una perspectiva de género, el denominado "enfoque de género" se convierte en una herramienta que posibilita conciliar la lectura de los "clásicos" con la ESI. Se vuelve imperativo, desde la práctica docente, "repensar en términos generizados los sustentos epistemológicos de la disciplina, es decir, invitar a lxs docentes a imaginar modos de trabajar la lengua y la literatura en las aulas que reconozcan los saberes teórico-literarios atravesados por una perspectiva de género" (Sardi, 2017, p. 12). Así, los aportes de este campo permitirán analizar cómo se normaliza en las producciones literarias de diversos momentos históricos la desigualdad entre hombres y mujeres.

En línea con los aportes de Joan Scott (1986), "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y [...] una forma primaria de relaciones significantes de poder" (p. 13). Esto implica concebirlo como un conjunto de normas, valores y atributos considerados como adecuados de forma diferenciada para varones y mujeres. Así, la cuestión genérica da cuenta de las asignaciones que la sociedad realiza sobre las personas, por el solo hecho de haber nacido hombres o mujeres.

Rubin Gayle (1986) llama sistema sexo-género a ese constructo sociocultural que funciona como matriz predeterminada para hombres y mujeres; será este y no el sexo biológico el que determine nuestra forma de ser y de vincularnos, incluidos nuestros posibles roles sociales. Utilizar esta categoría en tanto herramienta analítica para abordar los textos clásicos permite identificar en diferentes representaciones literarias situaciones de desigualdad naturalizadas en base a la diferencia sexual. Asimismo, este concepto adquiere una potencialidad política al develar los mandatos, prohibiciones y permisos que reciben hombres y mujeres de manera diferencial.

De esta manera, la dimensión genérica habilita a una re-flexión, es decir, a una nueva flexión dentro del canon literario, que habilita leer de otras y diversas formas. Afirma Valeria Sardi (2011) al respecto: "proponer la construcción de una didáctica de la lengua y la literatura de género es dar lugar a las preguntas que producen inquietud, a las voces que desestabilizan y rompen el cerco de lo instituido" (p. 9). Este abordaje a "contrapelo" dialoga con la promoción e implementación efectiva de la ESI en la escuela secundaria y en las clases de Literatura.

Un primer acercamiento que permite percibir esta desigualdad es de orden cuantitativo. Si realizamos un análisis de cualquier libro de texto diseñado para la enseñanza de literatura en el nivel secundario, concluimos que el canon literario que se delimita es eminentemente masculino. Las producciones poéticas seleccionadas corresponden, casi en su totalidad, a hombres, mientras que las escritoras mujeres tienen menor presencia y, en ocasiones, se las asocia únicamente a la poesía. Esta preeminencia masculina puede observarse en otros ámbitos, por ejemplo, señala al respecto del canon argentino Tomás Eloy Martínez (1996):

Un canon argentino basado sobre tal principio no podría excluir -en este fin de siglo posterior a Borges, Bioy Casares, Cortázar, Bianco y Manuel Puig- los poemas de Juan Gelman y de Néstor Perlongher, los cuentos de Rodolfo Walsh, las tres primeras y la última novela de Osvaldo Soriano, *Respiración artificial* y *Crítica y ficción* de Ricardo Piglia, *La vida entera* y *La máquina de escribir* de Juan Martini, *El entenado* y los poemas de Juan José Saer, *Canon de alcoba* de Tununa Mercado, *La revolución es un sueño eterno* de Andrés Rivera, *Fuegia* de Eduardo Belgrano Rawson, *Luz de las crueles provincias* de Héctor Tizón y los poemas de Enrique Molina, Olga Orozco y Amelia Biagioni, por citar sólo autores que han pasado ya los cincuenta años o que -en un par de casos- han alcanzado reconocimiento póstumo (en línea).

Como podemos observar en la cita del crítico argentino, las escritoras gozan de una participación ínfima en la conformación del canon de nuestro país, además de que se las menciona al final del listado. Este ejercicio de análisis puede resultar un puntapié productivo para problematizar en el aula el concepto de canon y los procesos e intereses que operan en su constitución. En tanto constructo social, no está exento de las mismas lógicas patriarcales que otras esferas de la actividad humana, pues es una referencia, más o menos explícita, de los valores que normaliza la sociedad de cada momento.

Como contrapartida, otro ejercicio reflexivo sobre el lugar periférico de la mujer en la configuración del canon escolar -e incluso sobre su acceso a la educación- puede surgir de las propias voces femeninas que se han alzado al respecto. Señala Virginia Woolf (1929) en *Una habitación propia*:

Reina en la poesía de punta a punta de libro; en la Historia casi no aparece. En la literatura domina la vida de reyes y conquistadores; de hecho, era la esclava de cualquier joven cuyos padres le ponían a la fuerza un anillo en el dedo. Algunas de las palabras más inspiradas, de los pensamientos más profundos salen en la literatura de sus labios; en la vida real, sabía apenas leer, apenas escribir y era propiedad de su marido (p. 51).

Reflexionar sobre los estereotipos que ordenan las identidades en las representaciones literarias clásicas es de enorme relevancia en la escuela. Sobre ellos se edifican estructuras que justifican desigualdad, discriminación e injusticia. El trabajo con los clásicos permite el distanciamiento necesario para la desnaturalización de los estereotipos de género así como también de modos de lectura cristalizados que se han perpetuado en el tiempo y responden a los intereses de una organización social particular.

La consideración sobre los espacios que ocupan en las diferentes representaciones literarias, tanto hombres como mujeres, posibilita la visibilización de una estructura dicotómica en la que a la mujer se la inscribe en la esfera privada -vinculada con el hogar, la reproducción y las tareas domésticas- mientras que el hombre ocupa espacios públicos -asociados a la actividad política y laboral-. Desde la Penélope de Homero hasta la Úrsula Iguarán de García Márquez, las mujeres de los textos canónicos tienen reservado el espacio del *oἶκος* y vedado el ámbito del *ἀγορά*. Mientras Odiseo y José Arcadio ocupan lugares públicos, uno intenta heroicamente retornar a su patria y el otro es fundador del mítico Macondo, sus mujeres se dedican al tejido y la crianza, respectivamente. Estos ejemplos, que se resemantizan ideológicamente en cualquier otro texto clásico que analicemos, delatan que los espacios entre hombres y mujeres se encuentran efectivamente repartidos: para ellos, afuera y para ellas, adentro; para los primeros, lo abierto, para las segundas, lo cerrado. Cada uno en "su lugar", aunque el "lugar" de las mujeres es infinitamente más restringido (Collin, 1994, p. 233). Por otra parte, esta estructura que constituye lo privado no es en absoluto autónoma, sino que está regida por un imperativo político, aquel que coloca al hombre en una posición dominante y a la mujer como sometida.

Los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género (Morgade, 2011). En este sentido, la obra clásica puede operar como un dispositivo que nos da acceso a la representación de los contextos y sexualidades más diversas. En esta, el género se transforma en un vector de desigualdad; por un lado, en la producción y consumo de recursos materiales y/o económicos y, por el otro, en la producción y consumo de bienes simbólicos como la educación, el conocimiento y la cultura.

Si entendemos entonces que el género es un dispositivo de poder, una especie de guion para la socialización de varones y mujeres, la masculinidad normativa es esa dimensión destinada a la educación de los varones en ciertos mandatos y prácticas. En relación con esto, pueden analizarse en los textos clásicos los modelos de masculinidad que se representan, entendida esta como "las formas como las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos" (Connell, 2001, p. 159). Desde esta perspectiva, el

género no constituye una limitante exclusiva de las mujeres, también determina patrones de comportamiento que imponen y coaccionan lo "esperable" de los hombres. La mayoría de las figuras protagonistas de los textos clásicos son varones, cisgénero y heterosexuales, es decir, se trata de una masculinidad -en singular- que se exalta sobre muchas otras posibles y que a menudo ni siquiera se representan literariamente. De esta forma, los personajes del mundo clásico encarnan los ideales de la masculinidad normativa: procreadores, protectores, valientes, proveedores, racionales y autosuficientes, entre otras cualidades. Un análisis poco exhaustivo de algunos textos canónicos nos permite encontrar ejemplos prototípicos de esos mandatos encarnados en diferentes personajes. Incluso si tomamos ejemplos de momentos históricos diferentes, de autores diversos y contextos de producción literaria totalmente disímiles, percibimos la persistencia de estos patrones de comportamiento asignados a los varones. Así, los Buendía son los procreadores por excelencia, Don Quijote es dueño de una valentía sin precedentes, Martín Fierro logra sobrevivir por sus propios medios, Sherlock Holmes es racional y metódico [3].

Por otra parte, estos caracteres suelen ser naturalizados por los varones, que a menudo no los interpretan como privilegios de género. Analizar qué "modelo de hombre" se presenta en las obras canónicas y cuáles son sus atributos contribuye a visibilizar las asimetrías no solo entre hombres y mujeres, sino también al interior del universo masculino y sus posibilidades. Es necesario reparar en las aulas que esa norma acerca de lo que la masculinidad debería ser no es omnipotente ni infalible y que existen formas de habitar la masculinidad que escapan a los mandatos tradicionales. Por ello es que deberíamos hablar de masculinidades, en plural, entendiendo que hay otros cuerpos y sujetos con expresiones de género masculinas que no pueden encasillarse en el "molde clásico". Abordar los textos literarios desde esta perspectiva implica ayudar a lxs estudiantes a "distinguir entre las normas y convenciones que permiten a la gente respirar, desear, amar y vivir, y aquellas normas y convenciones que restringen o coartan las condiciones de vida" (Buttler, 2006, p. 23).

En este sentido, encontramos que la inscripción de la matriz heteronormativa en el campo del canon escolar configura construcciones literarias visiblemente heteropatriarcales, binarias, sexistas y androcéntricas. La mirada de género interpela y nos interpela a pensar las relaciones fuera de la lógica dual y biologicista hegemónica. Existe en los textos clásicos un marcado borramiento de la experiencia homosexual así como de aquellas identidades que no pueden ser encasilladas en lo masculino o lo femenino, que no encuentran allí representación literaria alguna. En consecuencia, el canon literario opera tradicionalmente con una ideología solapada, pero poderosa, de las diferencias de género.

Como han señalado diferentes autores, la lectura literaria es eminentemente estética, y esto "no se refiere solo a lo artístico, sino a lo sensorial, lo afectivo, lo cualitativo: los sentidos, los sentimientos, las emociones, las intuiciones" (Marín, 1999, p. 150); es decir, no pretende solo asignar sentido/s, sino generar una respuesta afectiva frente a aquello que se lee. En este sentido, las teorías de la recepción y el papel predominante que estas otorgan a los lectores servirían de andamiaje teórico para explorar las diferentes posibilidades significativas que subyacen en los textos. Con esta orientación, los "clásicos" adquieren valor en relación con el proceso vital de lxs estudiantes, no interesan solo como documentos literarios arquetípicos de una cultura, sino también como ayuda orientativa para la propia vida. Por tanto, se debe dar lugar a lxs estudiantes para que, a partir de lo que generan las lecturas de clásicos, puedan reconstruir sus propias historias y vivencias. De esta forma se alimenta la posibilidad de comprender la propia experiencia a partir de un diálogo con la ficción que lxs interpela.

Conclusiones

Desempolvar el clásico de las lecturas patriarcales cristalizadas que se han sedimentado sobre él será uno de los nuevos desafíos de las aulas de literatura. De esta manera, se debe apuntar a la exploración de un significado nuevo, porque el contexto de lectura también es nuevo y así lo reclama.

Las restricciones no son innatas a las obras, no se trata de qué textos seleccionamos para leer. El foco debe estar puesto en qué mediación realizamos los docentes y cómo replanteamos propuestas didácticas que, además de incrementar el patrimonio cultural de lxs jóvenes, asuman una dimensión sexo-genérica. En este sentido, se resignifica el rol docente en tanto hacedor activo de la configuración del canon escolar y de las lecturas que emerjan a partir de su intervención. Señala Martín Kohan (2006) al respecto de esta figura "artesanal" de lxs docentes:

Su función ya no sería entonces tan sólo descriptiva, sino formativa; lo que hace es mucho más que reconocer un orden ya dado: lo que hace es disponer ese orden y legitimarlo para que sea aceptado. En vez de limitarse a reconocer y a describir el estado de cosas de la literatura, interviene sobre él y bien puede transformarlo. El canon no le viene dado, aunque tantas veces así lo parezca, sino que es algo en lo que, con su práctica específica, puede incidir. En lo referente al ámbito específico de la enseñanza, podría establecerse entonces: la escuela no sólo imparte el canon; la escuela, además, canoniza (p. 8).

El concepto de género ha sido fructífero en las construcciones de cánones literarios alternativos, pero sirve también para visitar los cánones instituidos. La conciliación de los "clásicos" con la ESI es posible mediante la construcción de nuevas herramientas epistemológicas y didácticas, desestabilizadoras de

perspectivas hegemónicas, que den lugar a la reflexión de cómo se tejen diversas relaciones de poder y cómo estas se representan en los textos literarios de diferentes épocas.

Se propone, entonces, abordar los "clásicos" poniendo el foco en dimensiones sexo-genéricas, que históricamente el aparato interpretativo oficial y las lecturas legitimadas -provenientes del ámbito académico y reproducidas en el espacio escolar- han omitido, e instalar planteamientos que habiliten otras lecturas posibles en vinculación con las problemáticas de géneros.

Notas

[1] Investigaciones como la de María Dolores Duarte dan cuenta de "una preocupación sobre los escasos e insuficientes lineamientos indicados desde el Estado" (2011, p. 90). Asimismo, advierten "sobre un estado de confusión y desconcierto referido al corpus de textos a seleccionar y a las razones por las cuales suelen tomarse las decisiones" (2001, p. 90).

[2] Nos referimos al canon como un elemento en permanente mutación, en palabras de José María Pozuelo Yvancos: "No hay canon, sino cánones diversos, sistemas que se complementan, sustituyen, suplantán. Mejor, sistemas y valores que se han constituido, se han sustituido, se han suplantado" (1996, p. 4).

[3] Es interesante analizar a su vez cómo cada género literario tiene sus propias lógicas de funcionamiento patriarcal también en relación con las figuras femeninas. Un ejemplo categórico lo constituye el policial y el lugar que las mujeres adquieren en esta literatura, ya que indefectiblemente son las víctimas o los móviles que provocan la pérdida de los personajes masculinos.

Bibliografía

Butler, Judith y Patricia Soley-Beltrán (2006): *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós.

Calvino, Italo (1992): *Por qué leer los clásicos*. Barcelona, Tusquets.

Cerrillo Torremocha, Pedro César (2013): "Canon literario, canon escolar y canon oculto". *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVIII, pp. 17-31, disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289>

Connell, Raewyn W. (2001): "Educando a los muchachos: la educación física mixta en clave de género". *Nómadas*. 2001, N° 14, Colombia, pp. 156-173.

Colomer, Teresa (2001): "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido". *Lectura y vida*. (22) 1, pp. 6-23.

Collin, Françoise (1994): "Espacio doméstico. Espacio público. Vida privada". *Ciudad y Mujer. Actas del Curso: Urbanismo y mujer, nuevas visiones del espacio público y privado*. Madrid, Editorial Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, pp. 231-237.

Domínguez, María Carolina y Marisa Eugenia, Elizalde (2013): "De clásicos y modernos. Un recorrido por los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas". *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, Volumen 10, Nro. 1, Santa Rosa, pp. 1-16.

Duarte, María Dolores (2011): "Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar" *El Toldo de Astier*, Año 2, Nro. 3, pp. 87-95, disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-duarte-nro-3>

Fernández, Claudia (2008): "Clasicismos". Amícola, José y José de Diego (dir.). *La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*. La Plata, Al margen.

Fernández, Gabriela (2017) "Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Volumen 2, Nro. 4, Mar del Plata, pp. 152-172.

Kohan, Martín (2006): "Notas sobre el canon" (Clase 11). Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO, pp. 1-11.

Rubin, Gayle (1986): "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". Marta Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Grupo Editorial Porrúa, pp. 35-91.

Marín, Marta (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique.

Martínez, Tomás E. (1996): "El canon argentino", *Diario La Nación*, disponible en <https://www.lanacion.com.ar/cultura/el-canon-argentino-nid214137/>

Morgade, Graciela (2011): *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, La Crujía.

Sánchez Ortiz, César, Pedro César Cerrillo Torremocha (2019): "Clásicos e hitos literarios: su contribución a la educación literaria". *Tejuelo*, Nro. 29, pp. 11-30.

Sardi, Valeria (2017): A contrapelo: La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral. La Plata, Edulp (Libros de cátedra. Sociales). Memoria Académica (FaHCE-UNLP), disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.690/pm.690.pdf>

Sardi, Valeria y Andino Fernando (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 28*.

Sarlo, Beatriz (2000): "La lectura interpela a la imaginación". *El monitor de la educación*, Año 1, Nro. 1, Ministerio de Educación, pp. 32-35.

Scott, Joan W. (1986): "El género: una categoría útil para el análisis histórico". Marta Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Grupo Editorial Porrúa, pp. 265-302.

Woolf, Virginia (2019): *Un cuarto propio*. Buenos Aires, Del Fondo Editorial.

Yvancos, José María Pozuelo (1996): "Canon: ¿estética o pedagogía?" *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*. Volumen 600, Barcelona, pp. 3-4.