





# **Escrito en los cuerpos**

**Experiencias  
pedagógicas  
sexuadas**

---

**VALERIA SARDI**

COLECCIÓN

*Travesías didácticas  
de la lengua y la literatura*

IDEA Y DIRECCIÓN

Valeria Sardi



Grupo Editor Universitario

Sardi, Valeria

Escrito en los cuerpos : experiencias pedagógicas sexuadas / Valeria Sardi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2019.

102 p. ; 20 x 14 cm. - (Travesías didácticas de la lengua y la literatura / Sardi, Valeria)

ISBN 978-987-1309-92-4

1. Educación Sexual Integral. 2. Formación Docente. I. Título.  
CDD 371.1

1ª edición, abril de 2019

Idea y dirección de la colección: Valeria Sardi

Fotografía de la solapa: Trinidad González Sardi

Diseño, composición, armado: Silvia Ojeda

©2019 by Grupo Editor Universitario

San Blas 5421 (C1407FUQ) C.A.B.A.

[www.aulataller.com](http://www.aulataller.com)

[aulataller@aulataller.com](mailto:aulataller@aulataller.com)

ISBN 978-987-1309-92-4

Queda hecho el depósito de ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

*A la memoria de Sara Dayan.*

*“(...) ¿Cómo no haber comprendido  
que un cuerpo es siempre sustancia  
de inscripción? Que la carne escribe  
y es dada a leer; y a escribir.”*

Hélène Cixous. *La llegada a la escritura.*

# Índice

<b>Introducción</b> .....	9
<b>Capítulo 1. Leer</b> .....	13
Cuerpos y lectura .....	19
Lecturas corporeizadas en la escuela .....	27
<b>Capítulo 2. Escribir</b> .....	39
El cuerpo de Caperucita .....	43
Tres consignas de escritura y una jeringa .....	61
<b>Capítulo 3. Hablar</b> .....	69
Los cuerpos en la escena del aula .....	71
Voces y silencios .....	82
<b>Nota personal. Reflexiones finales</b> .....	89
<b>Bibliografía</b> .....	93
<b>Agradecimientos</b> .....	100
<b>La autora</b> .....	101



# Introducción

*Escrito en los cuerpos* es un recorrido por experiencias de prácticas de lectura, escritura y oralidad contado desde los cuerpos de estudiantes y profesorxs: cómo se lee literatura desde los cuerpos generizados, qué apropiaciones realizan lxs lectorxs a partir de sus identidades sexuales, cómo escriben las mujeres que sufren las violencias patriarcales, qué sentidos y jerarquías se atribuyen a los cuerpos desde las identidades sexuales en las aulas, cómo se habla y se calla con el cuerpo, qué saberes disciplinares se perciben a través de los sentidos en contextos educativos como la escuela secundaria y la formación docente. Me propongo reflexionar y construir conocimiento en torno a cómo la palabra hecha carne se hace presente cuando leemos, escribimos y hablamos en los contextos complejos de las prácticas de enseñanza y apropiación.

En este libro pretendo dar la palabra al cuerpo, poner en el centro los sentidos, saberes, ecos, resonancias, efectos corporales que se dan cita —de modos inesperados, incómodos, contingentes y/o rupturistas— en las experiencias epistémicas corporeizadas de estudiantes, profesorxs en formación y en ejercicio en diversos contextos de la práctica. En ese sentido, me interesa detener la mirada en esas vivencias corporales desde el recorte personal y subjetivo de esos cuerpos/sujetos; es decir, considerar cómo ellxs dan cuenta de sus puntos de vista a partir de sus voces, textos, relatos, escenas, experiencias concretas encarnadas en sus propios cuerpos sexuados, en diálogo o en tensión con otros cuerpos generizados en el territorio del aula.

Asimismo, me interesa cartografiar mi percepción corporal y sensible sobre dichas relaciones a partir de mi biografía corporal en un ejercicio de autopoiesis que intenta dar cuenta de cómo en mi cuerpo de docente e investigadora, poeta y ensayista, conservo la marca de experiencias del pasado que se traman con el presente. Es decir, “el cuerpo encuentra la huella de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable

conflicto” (Foucault, 1991:13). Y, en tal sentido, mi propio decir y mi propio pensar se configuran en este libro no solo como una práctica de construcción epistémica en torno a la lectura, escritura y oralidad desde los cuerpos sino, también, como una práctica de autoteoría (Preciado, 2014), de reflexión sobre mis propias prácticas y experiencias corporeizadas donde mi escritura, la escritura de este libro, es también un acto performativo de reinención de mí misma. Se trata de una construcción teórico-práctica desde mi perspectiva personal, subjetiva, sexuada: mujer cis<sup>1</sup> blanca, de clase media, sin hijxs por elección, vegetariana, poeta, ensayista, docente en el nivel superior e investigadora en una universidad pública. Entonces, este libro, es producto también de esa historia, de mis búsquedas, contradicciones, crisis, conflictos y encuentros con otros cuerpos en este mundo.

En el capítulo 1 presento un panorama teórico –tomando aportes de los estudios literarios, culturales y de género como de la didáctica de la lengua y la literatura– en torno a la lectura y el cuerpo en el mundo occidental, con la intención de empezar a desandar ciertos posicionamientos instituidos en la formación docente en Letras que considero, al menos, problemáticos. Luego, analizo una experiencia concreta de lectura literaria en un curso de Literatura en una escuela secundaria donde las mujeres estudiantes toman la palabra y leen desde una perspectiva feminista, desde y con sus cuerpos sexuados.

En el capítulo 2 me detengo en el análisis de una experiencia de escritura –en un instituto de educación superior– a partir de la invitación a elaborar una nueva versión del clásico de la literatura para niñas “Caperucita Roja”. En relación con ello, abordo los textos de lxs profesoras en formación en tanto visibilización de los cuerpos de las mujeres que escriben en una lucha, cuerpo a cuerpo, contra las violencias hacia ellas y cómo los textos dan cuenta de dolores y sufrimientos femeninos. Asimismo, en la segunda parte del capítulo, analizo una experiencia de formación docente continua a partir de la puesta en juego de consignas de escritura de género y los sentidos que se despliegan desde los cuerpos profesorales en relación a posibles intervenciones didácticas y sus propios textos ficcionales.

En el capítulo 3 me propongo analizar prácticas de enseñanza en el contexto de la formación docente universitaria donde la palabra oral se toma, se calla o se silencia; es decir, reflexionar en torno a cómo las prácticas de enseñanza están atravesadas por los intercambios lingüísticos y cuáles son las micropolíticas que se configuran en esos espacios desde los cuerpos ha-

---

1. Es decir, mi identidad de género coincide con el sexo que me asignaron al nacer.

blados y hablantes de profesorxs en formación y docentes. En este sentido, me interesa centrar la mirada en una zona poco transitada en las reflexiones en torno a la formación docente en Letras: cuerpos, voces y silencios en la relación de lxs sujetxs con el conocimiento en el espacio intersubjetivo del aula de nivel superior y, a su vez, esxs sujetxs en la entrada al campo escolar y el encuentro con otros cuerpos.

Este libro, entonces, intenta comprender cómo los cuerpos hablan en las prácticas de lectura, escritura y oralidad; cómo están presentes y habitan los espacios educativos donde se construye conocimiento con otrxs, qué tensiones e integraciones son posibles, cómo los cuerpos sexuados se inscriben o son inscriptos en la palabra hecha cuerpo o en el cuerpo hecho palabra. Y, a su vez, *Escrito en los cuerpos* intenta ser una invitación a volver a poner el cuerpo en el centro de la práctica educativa, de correrlo de los dominios prohibidos o clandestinos para reivindicar su potencia y fuerza epistémica sensible.



## CAPÍTULO 1

# Leer

*“Así había comprendido que la lectura era una especie de desenvolvimiento continuo dentro de su propio cuerpo de una historia inventada por él.”*

Marguerite Duras. *La lluvia de verano*

A los seis años aprendí a leer.

Recuerdo que el primer libro fue *Azabache* de Anna Sewell en la edición de Colección Billiken, con un caballo negro en la portada y de formato pequeño. No recuerdo cómo llegó a mis manos. De ese momento, viene a mi memoria la sensación de entrar en otro estado, de sumergirme en la ficción como si se tratara de un mundo paralelo y perderme en él. Esa novela significó el inicio de una travesía por la lectura que me llevó a universos, personajes e historias que atesoro en mi propio cuerpo como una experiencia vital que me atraviesa. “Fue así como, muy joven, por casualidad y sin apenas darme cuenta, contraí la incurable enfermedad de la lectura” (Krisstoff, 2015:24). A partir de allí viajé por tierras desconocidas con *Sandokan* y *El tigre de la Malasia*, descubrí al sacrificado niño florentino en *Corazón* y el inolvidable *Dailan Kifki*, jugué con *Disparatario* de Elsa Bornemann y la poesía canción de María Elena Walsh.

Leer se transformó en una pulsión imparable que me llevó a recorrer con mis ojos, mi cuerpo y mis sentidos todo lo que estaba a mi alcance; diarios, revistas, carteles, letreros, prospectos, noticias, recetas, recortes, libros; y la lectura devino, así, en una vivencia corpórea en tanto refugio y espacio de construcción subjetiva, territorio íntimo donde tejer historias propias y ajenas, geografía para escribir y reescribir mi propia vida. Con los años, y otras experiencias lectoras, leer resultó una práctica cotidiana.

Abandonarse a la metáfora, dejarse llevar por la voz de los personajes.

“La vida invisible empezaba y terminaba con la lectura” (Iparraguirre, 2018:7).

*Evita* ¿de Marysa Navarro? fue, tal vez, el primer texto que elegí yo, o al menos recuerdo, en la librería. Y, acaso, esa lectura entre la infancia y la juventud, despertó mi afán de justicia social y una forma de la transgresión en una familia antiperonista.

La lectura como transgresión, otra forma de lo posible.

Como dice la narradora de *El andamio* (2017) de Ema Barrandéguy: “(...) *Germinal* la más riesgosa de leer, pues era el único de los libros sobre el cual pesaba prohibición absoluta. Y esta prohibición le daba un encanto que le impidió siempre leerlo completo, pues el tiempo de la siesta era corto y lógico en este caso que lo usara perdiéndose cada vez entre las zarzas con los mineros abandonados...” (78).

“Leer es buscar con la vista a través de los siglos la única flecha disparada en el fondo de los tiempos” (Quignard, 2006: 42).

En la escuela secundaria, la lectura tensionó entre mis intereses personales y las demandas escolares, entre mi modo de leer anárquico y los textos de lectura obligatoria y sus modos de leer establecidos. Recuerdo el descubrimiento de *El Quijote de la Mancha* con el profesor de cuarto año y la risa, el efecto humorístico que no había experimentado hasta ese momento. Recuerdo la lectura de *Rosaura a las diez* de Marco Denevi y las interpretaciones que hacíamos con la profesora Rita, en tercer año, de los distintos personajes y esa trama polifónica extraña y novedosa. Pero también, recuerdo en el último año a la profesora que, cuando leíamos *La metamorfosis* de Franz Kafka, solo admitió la lectura en clave biográfica. Y, esa misma docente, cuando me atreví a hacer una lectura distinta de “El Sur” de Borges, dijo que sólo había una lectura posible de ese texto y era la que ella explicaba. Frustraciones de una lectora.

Los años en que me dediqué a estudiar teatro –y a actuar– fui tomada por la lectura de obras dramáticas y el descubrimiento de gestos, voces, cuerpos y personajes en escena. La lectura de *La voz humana* de Jean Cocteau y esa mujer en el teléfono con sus demonios y miedos dejó una huella imborrable en mi memoria y en mi cuerpo. ¿De dónde venía esa voz?

El ingreso a la carrera de Letras significó la entrada a una lectura distanciada, ascética, con lápiz en mano. Una lectura “especializada” con herramientas teóricas para analizar los textos y construir conocimiento específico. Leer se convirtió en una profesión y el descubrimiento de nuevos textos, autorxs y estéticas. Esta forma de leer convivió con la lectura como pulsión vital, más allá de las lecturas obligatorias y las obligaciones lectoras.

Volví a *El Quijote* a través de la voz del profesor Hugo Cowes, su mirada sensible, precisa y apasionada por Cervantes. Me encontré con la voz de Pedro Salinas y su inolvidable “La voz a ti debida”. Descubrí que la lectura que había hecho en la secundaria de *Crimen y castigo* de Dostoievski –texto que me atormentó apasionadamente durante mi adolescencia– no era “correcta” y debía ser leída con Bajtin y sus teorías. Conocí la poesía italiana que me hablaba en castellano. (Antes había descubierto en la Dante a mis queridos Ungaretti, Quasimodo, Saba y Pasolini). Me zambullí en la novela *Respiración artificial* de Ricardo Piglia, un *cross a la mandíbula*, literatura como crítica literaria, crítica literaria como narrativa. Otro hallazgo del recorrido formativo universitario fue que la teoría podía leerse como formas de lo posible y articulada con la práctica.

La lectura llevada por el deseo, que nunca me abandonó a pesar de las obligaciones, volvió con fuerza cuando me recibí. Un verano leí a Onetti y Donoso y me deprimí con *Juntacadáveres* y *El lugar sin límites*. Dos universos sórdidos y oscuros como la vida misma. ¿Era una experiencia posible para una profesora en Letras leer desde las emociones? ¿Qué dirían los guardianes de la interpretación literaria? ¿Era una hereje de la lectura literaria?

La entrada en la vida escolar como profesora, en la escuela secundaria, implicó la posibilidad de encontrarme con otros modos de leer, otras maneras de vincularse con la cultura letrada, irreverentes, desacralizadas y sensibles. Otros itinerarios de lectura, experiencias y diálogos. Recuerdo cómo *El túnel* de Ernesto Sábato generó discusiones, intercambios, hipótesis de lectura múltiples en un grupo del último año en un colegio de la universidad. Los personajes de Alejandra y Pablo, con sus implicancias subjetivas y personales, se debatían en el grupo de estudiantes acaloradamente como si se tratara de personas reales, no personajes de papel. (Me sorprendió la recepción entusiasta de ese texto, porque yo lo detestaba). Otro recuerdo: la lectura de *Exorcismos de (es)tilo* de Guillermo Cabrera Infante y la participación activa de un grupo de estudiantes de tercer año en una escuela de La Granja, barrio en las afueras de la ciudad de La Plata, que leía, releía, reía, escribía y reescribía a partir de sus propias experiencias socioculturales y los efectos que esos breves textos generaban en ellos. Los estudiantes lectorxs leían desde otros lugares, involucrándose afectivamente con los textos, poniendo sus propios cuerpos en escena. La lectura “siempre es una práctica encarnada en gestos, espacios, costumbres” diría Roger Chartier (1999:108).

En mis clases en espacios de formación docente hay una consigna que repito, año a año. Se trata de elegir uno o algunos textos que hayan sido sig-

nificativos, que estén guardados en la memoria, que hayan dejado huellas en lxs estudiantes. No se trata solo de decir qué texto es, sino, más bien, narrar la experiencia de lectura, tratar de rememorar en qué situación se leyó, qué efectos recuerdan que produjo el texto (aunque, como dice Rosana Bollini, “las lecturas de primera impresión, son lindas de hacer porque se vive una especie de efecto irrepetible”), por qué seleccionan ese texto, qué tiene de singular. Cada año resuelvo esa consigna con lxs estudiantes y luego compartimos los textos. Siempre es difícil elegir uno, dos o tres textos singulares que, muchos años después, aun, siguen resonando en la vida, esos textos que “nos marcaron”. Puedo nombrar muchos que fueron significativos en mi biografía lectora y que también dejaron sus ecos en mi biografía escrituraria.

Cada momento de la vida trae nuevos textos, nuevas elecciones. ¿Cuáles elegir? ¿Cuáles recuerdo? ¿Cuáles olvido?

“La señorita Cora” de Julio Cortázar y ese niño en el hospital, enfermo, dolorido; las voces que arman la historia como un rompecabezas y la sensación de estar ahí, con el niño, en la camilla, recuperándose de una apendicitis. Un texto que me lleva otra vez a ese cuerpo dolorido, la soledad de la enfermedad y las miradas ajenas. Pensar en Cortázar es traer ese cuento al presente desde mi adolescencia y la lectura de los sábados por la tarde.

*Orlando* de Virginia Woolf llegó a mis manos gracias al regalo de Josefina, una amiga y compañera de la facultad. “En la traducción de Borges”, dijo ella cuando me lo dio. Otro modo de narrar, una escritura envolvente y fascinante, y el descubrimiento de una autora central en mi biblioteca a partir de ese momento. ¿Quién es Orlando? ¿Qué resonancias sexuales me produce? Ambigüedad, extrañamiento, fascinación otra vez. Leer como una experiencia corpórea, entrar en el texto, sentirlo, recorrerlo, tratar de llegar a sus sentidos más ocultos, desentrañarlo a partir de mis propias preguntas, inquietudes, curiosidades.

El universo de Pier Paolo Pasolini, con la lengua del Friuli, los amores prohibidos y lo popular, los *ragazzi di vita* fue un descubrimiento en un viaje a Italia —más allá de sus películas— y la puerta de entrada a sus textos poéticos, novelas y ensayos. De ese mundo mi corazón está con *Petrolio*, su novela póstuma, y un entramado de voces, discursos, personajes e historias que me llevan a Roma, al Pincio, a los suburbios, al sexo entre hombres al aire libre, y al recorrido de mi formación durante la licenciatura en Letras. Cuerpos sexuales, vitales, amados, deseados. Y su poesía, la lengua de su pueblo materno y su decir poético. Y mi cuerpo en esos paisajes.

Carson McCullers, Katherine Mansfield y Joyce Carol Oates, tres mujeres, tres voces, tres autoras insoslayables en mi biblioteca.

Circe Maia, Ema Barrandéguy, Marina Tsvetáieva, Ana Ajmatova, Diana Bellessi, Alejandra Pizarnik, Alda Merini, mis maestras. Imposible elegir un texto de cada una. La poesía. Voces femeninas para decir yo. Mujeres atravesadas por la poesía y que me dejan-dejaron marcas, huellas imborrables, poesía para leer y escribir poesía. Algunas, entre tantas otras, que están acá, junto a mí, acompañándome. Sus poéticas, sus estéticas, sus palabras hablan de ellas y dicen de mí. ¿Es posible elegir uno de sus textos?

Leer como experiencia vital, como viaje en el que conocemos otras lenguas, otras voces, otras estéticas. Leer como forma de vida, como suspensión del tiempo y del espacio, como modo de alejarnos para volver a encontrarnos. Leer como forma de entrar en contacto con lo imaginario y dejarse llevar por él. Inmóvil o en movimiento, la lectura como viaje que arrastra a lxs lectorxs o lxs lleva por tierras desconocidas. Leer como experiencia de sí y construcción identitaria.

Leer con el cuerpo, desde el cuerpo y en el cuerpo, distanciándome de la mirada ascética de la lectura literaria, para entrar y dejarme atravesar por ese lenguaje del silencio.

Leer para contaminarme, contagiarme, ser con otrxs sangre, fluidos, carne, vísceras, músculos.

“Yo entro en un libro y me establezco en él en cuerpo y alma, tiene que imaginárselo, en una o dos páginas de un trabajo filosófico como si penetrara en un paisaje, una naturaleza, una formación estatal, un accidente terrestre si se quiere, para penetrar a fondo en ese accidente terrestre con todas mis fuerzas y no solo a medias (...)” (Bernhard, 1999: 27).

La lectura entraña múltiples y variados modos de leer y prácticas en tanto sujetxs que leen en cada contexto sociohistórico y cultural. No es posible establecer un modo de leer correcto o incorrecto, ni tampoco instituir experiencias lectoras legítimas e ilegítimas. Se trata de romper con la binarización de la lectura para dar lugar a una multiplicidad y pluridiversidad de lecturas en tanto sujetxs leen y establecen vínculos singulares y pluritópicos con los textos.

En este sentido, en este capítulo me interesa hacer un recorrido por tradiciones de lectura que problematizan la relación entre cuerpos y lectura (y en esa dupla, la tensión binaria entre razón y emoción) con la intencionalidad de proponer la lectura corporeizada como experiencia somática de lxs lectorxs y como forma posible de unas políticas sexuales de la lectura, aquellas zonas clandestinas de las teorías de la lectura. Es decir, se trataría

de indagar en cómo a lo largo de la historia del pensamiento occidental hubo un viraje hacia la descorporeización y des-sexualización (Lopes Louro, 1990) de la experiencia lectora desde las teorías de la lectura hegemónicas que, de ese modo, invisibilizaron lectorxs y modos de leer plurales (Palermo, 2014) donde la dimensión afectiva, sensible y emocional tenía lugar, por considerarlos no legitimados o minoritarios.

Se trataría, entonces, de proponer una epistemología corporal de la lectura, a partir de la ruptura de ciertos modos instituidos de leer o cierto aparato crítico interpretativo legitimado, para, recuperar la experiencia de la lectura en tanto vivencia sensible, corporal, visceral en una operación de articulación con prácticas y epistemes locales, situadas, atravesadas por las emociones, la corporalidad y la intimidad de lxs sujetxs que leen. Es decir, “abrirnos a dominios prohibidos” (Castro Gómez, 2014:82) y dejarnos envolver por las voces de lxs lectorxs, sus prácticas de lectura en tanto prácticas de producción de sentidos; acercarnos a sus formas culturales de conocimiento en torno a los textos literarios que van más allá de lo establecido en los espacios educativos y en la teoría literaria hegemónica.

En este capítulo, me detendré, entonces, a analizar experiencias concretas de lectura donde se visibilizan tensiones en relación con los modos de acceso a la lectura desde los cuerpos, en una clara demostración de cómo la lectura es una experiencia singular e intersubjetiva que involucra cuerpos sexuados y generizados. En otras palabras, se trata de indagar en cómo lxs lectorxs en los contextos de las prácticas leen a partir de sus formas de conocer, sus saberes culturales, sus biografías, sus modos de entender y sentir.

## Cuerpos y lectura

Uno de los presupuestos centrales de la historia cultural es que la lectura, tal como lo plantea Roger Chartier, “es una puesta en obra del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo misma o con el otro” (1999:54-55). Es decir, la lectura no es un mero acto intelectual sino, más bien, es una práctica corporeizada en diversas formas de leer donde no solo la vista tiene lugar, sino también el tacto, la voz, la postura, la gestualidad. Chartier advierte, entonces, que si nos interesa hacer una historia de la lectura debemos “reencontrar los gestos olvidados, las costumbres desaparecidas” (ídem) y, en esa tarea indagar en los modos de apropiación de lxs lectorxs, es decir, relevar los usos, modos de leer, interpretaciones que se inscriben en prácticas específicas que no pueden pensarse como “desencarnadas” (53).

En este sentido, entonces, me interesa reconstruir un recorrido teórico en torno a la lectura en el que el cuerpo vuelva a tener un lugar privilegiado y significativo en tanto productor de saberes y experiencias epistémicas sensibles. De allí que, en ese retorno a la dimensión corporal de las prácticas de la lectura recupero el concepto de “cuerpos significantes” (Citro, 2009:12), en tanto “entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural; asimismo, enfatiza que la materialidad del cuerpo (su forma e imagen, percepciones gestos, movimientos) no puede entenderse como mero objeto que soporta pasivamente aquellas prácticas y representaciones culturales que la irán modelando sino que también incluye una dimensión productora de sentidos, con un papel activo y transformador en la vida social” (ibídem). Es decir, la lectura como práctica sociocultural se inscribe en los cuerpos significantes de lxs lectorxs y sus modos de leer se entranan con la percepción, el movimiento, la afectividad y la materialidad corporal para configurar formas identitarias singulares y experiencias subjetivas diferentes a partir de cómo y dónde circulan los textos, cuál es su materialidad, cuáles las formas en que les llegan a lxs lectorxs y cuáles son los usos e interpretaciones que construyen.

“Leía invariablemente en voz alta y casi siempre frente a alguien más porque ese era para mí el sentido de la existencia de cualquier texto: hacerlo sonar. En mixe, el verbo para “hablar” es el mismo que se utiliza para “leer”: *kájpx*, hacer que hable a través de tus cuerdas vocales” dice Yásnaya E. Aguilar Gil (2018:38).

¿Por qué esta perspectiva de la lectura ha sido soslayada de las teorías hegemónicas? ¿Por qué cuando se piensa en la lectura se la asocia, muchas veces, con una práctica silenciosa e individual y meramente intelectual? ¿Por qué se vincula a la lectura con una práctica donde los cuerpos están ausentes? ¿Por qué se soslaya en los espacios educativos la dimensión afectiva de la lectura?

Una primera respuesta posible a estos interrogantes, como señala Karin Littau siguiendo a Jane Tompkins, es que hubo un “viraje de una concepción de la literatura como “unidad de fuerza” —que se ejerce sobre el lector y que incluso lo acicatea a emprender ciertas acciones (hacer)— a otra concepción de la obra literaria como “objeto” que debe ser interpretado para descubrir un significado (ser) señala la diferencia entre una teoría de la literatura inscrita en una larga tradición retórica y otra que ha adoptado la doctrina relativamente reciente del formalismo” (Tompkins 1980:201-32 citado por Littau, 2008:139). Es decir, a partir del siglo XX las teorías literarias más re-

presentativas toman al texto literario como un objeto al que hay que desentrañar, disociado de lxs lectorxs y los efectos que pueden producir en ellxs, para privilegiar una mirada puesta en la comprensión intelectual del texto, separado de toda condición material y afectiva. En este sentido, la lectura se constituye en una práctica cognitiva, ascética, apartada de la vida social, no contaminada por la afectividad y corporalidad de lxs lectorxs.

Acaso el origen de esta representación intelectual de la lectura surja con Platón quien consideraba que el conocimiento estaba disociado de lo afectivo y que éste nos alejaba del saber. Asimismo, proponía una separación clara entre mente y cuerpo, entre sentimiento y pensamiento, entre afectividad e intelectualidad que va a generar, posteriormente, la perspectiva cartesiana donde esta mirada se reifica. De allí que en la Ilustración la separación entre razón y emoción fue llevada al extremo y se propuso a la razón como componente central del desarrollo humano; “cuanto más usara la razón, más libre sería el ser humano, más emancipado y poderoso” (Hernando, 2014:24). De manera tal que se instituyó la negación de la dimensión emocional y se presentó al individuo como un sujeto pensante, racional, intelectual.

Aristóteles, en cambio, fue, tal vez, el que va a inaugurar una perspectiva emocional de la lectura, en el sentido de que reconoce el poder que tiene la tragedia para conmover al público y generar la catarsis como una experiencia estética. Asimismo, planteaba la necesidad de que los oyentes imitaran las emociones que se presentaban en la obra dramática como forma de mejora ciudadana (Littau, 2008: 141).

Otra respuesta posible es que las teorías de la lectura que habitualmente se estudian en la formación docente, además del formalismo ruso, son aquellas que presentan a lxs lectorxs como “especialistas”, es decir, lectores críticos literarios (en masculino) que leen en busca del sentido, de la comprensión de los textos y que establecen una distancia crítica con la obra de arte. Por un lado, Theodor Adorno con su autonomía del arte respecto de la cultura dominante y, por el otro lado, la estética de la recepción que se propone la interpretación literaria en tanto reflexión estética separada de lo sensual (al menos en sus primeras formulaciones teóricas). El crítico literario, entonces, desde esta perspectiva, debe ser una persona distante, que adopta una posición de distanciamiento y desinterés respecto de la obra de arte; es decir, contempla y analiza la obra a partir de una clara separación entre el análisis intelectual y cualquier reacción corporal, sensual y emocional. Se trata, entonces, de leer y analizar los textos sin involucrarse afectiva o somáticamente. La lectura, entonces, desde estos posicionamientos, se constituye en una práctica mental e intelectual privativa de ciertos círcu-

los académicos. De allí que lxs lectorxs que circulan en distintas esferas de lo social, que establecen una relación emocional y afectiva con los textos pueden no ser reconocidos como tales, o inscriptos en categorías que simplifican los modos de leer singulares y complejos de lxs lectorxs, como “no profesionales”, “ingenuos”, “bovaristas”, etc..

¿De qué modo somos afectadxs por la literatura y los textos? ¿Qué experiencias lectoras nos dejan “marcas”? ¿Qué experiencias de lectura moldean lo que nuestros cuerpos pueden hacer?

Desde la historia cultural, los estudios culturales, los estudios literarios y la didáctica de la lengua y la literatura se ha abordado la lectura a partir del análisis de experiencias concretas de recepción y, a partir de allí, se han problematizado los vínculos que lxs lectorxs establecen con los textos literarios. No me propongo aquí hacer una presentación exhaustiva de todas las teorías de la lectura existentes o de todos los desarrollos teóricos al respecto, sino solo llamar la atención de algunos que me resultan significativos para pensar la relación estrecha entre corporalidades y lectura/recepción ya que desde esta perspectiva se pone en el centro la dimensión somática. Asimismo, me interesa detenerme en aquellas investigaciones que se han ocupado de dar cuenta de prácticas de lectura de lectorxs históricamente olvidadxs como, por ejemplo, las mujeres.

Si buceamos más allá de las teorías hegemónicas de la lectura o leemos los textos clásicos de la teoría a contrapelo, nos encontramos con perspectivas teóricas que se proponen poner en el centro la dimensión corporal de la lectura y la relación afectiva de lxs lectorxs cuando leen o, mejor dicho, desarrollos teóricos que ponen en el centro a lxs lectorxs y los modos en que ellxs se vinculan con la lectura literaria, fuera de toda jerarquización o taxonomía.

Desde los estudios poscoloniales o decoloniales, se plantea, a partir de experiencias educativas situadas en el abordaje de la literatura, recuperar “*la afectividad vinculada con la memoria personal y sociocultural de pertenencia*” (Palermo, 2014:101); es decir, se propone abordar los textos literarios desde las subjetividades colectivas para dar lugar a “*la emergencia de sentimientos desde los que toman forma representaciones que inciden directamente en la formación de imaginarios*” (ídem). En este sentido, esta perspectiva teórico-práctica apuesta a contraponer al pensamiento cartesiano la afectividad, la dimensión sensible y la lógica del “*sentipensamiento*” (ídem: 102) para, a partir de allí, abrirse al diálogo, sin temores, desde lo íntimo a lo colectivo. Leer desde la propia historia, el propio cuerpo, el propio sentir, la propia enunciación.

En el campo de la sociología de la lectura, Bernard Lahire se opone a la distinción binaria de lxs lectorxs y, en cambio, busca “esforzarse en reconstruir las formas de experiencias específicas que viven los lectores socialmente diferenciados en su contacto con las obras o categorías de obras” (2004:181) y, en ese sentido, le interesa analizar las formas de la experiencia de la lectura literaria en la que lxs lectorxs “elaboran y reelaboran los esquemas de experiencia e identidad” (185), proyectan sus propias vidas en los textos o éstos pueden funcionar como disparadores para imaginar otras vidas posibles o ciertos modos de actuar en la cotidianeidad. En este sentido, Lahire refiere que la emoción literaria no debe pensarse como una conjunción entre lo conocido y lo desconocido, lo propio y lo ajeno sino lo que hace que lxs lectorxs se identifiquen con los textos es algo que se vincula con las formas de la experiencia de lectura y, de allí que, señala, la lectura puede posibilitar que lxs lectorxs hagan “*trabajar, de un modo imaginario, los esquemas de su propia experiencia*” (184)<sup>2</sup>.

Roland Barthes en su ya clásico “Literatura/enseñanza” (1983) se pregunta acerca del “problema de los *efectos*” (249) de la literatura y en ese sentido, propone pensar como algo posible “una pedagogía de los efectos (...) [que] sensibilizará a los alumnos sobre la producción y la recepción de los efectos” (ídem). ¿De qué se trata esta “pedagogía de los efectos” en relación con la lectura literaria? Acaso, como el mismo Barthes lo enuncia incipientemente, se podría analizar o proponer una pedagogía de la lectura que dé cuenta del deseo, de la relación amorosa de lxs lectorxs con los textos, y del trabajo de lectura que se pone en juego cuando lxs lectorxs leen<sup>3</sup>. Es decir, preguntarse e indagar en cómo los textos literarios producen efectos en lxs lectorxs, de qué modo lxs interpela. No se trataría, entonces, de pensar la literatura como “imitación evocativa” (Casanova, 2001), en el sentido de que lxs lectorxs leemos y actuamos de acuerdo a lo que

---

2. En relación con esta teoría de la lectura, Santiago Abel y Virginia Bonatto analizan dos experiencias de lectura en la escuela secundaria a partir del abordaje de *Martín Fierro* y *La metamorfosis* y las resonancias biográficas que se traman en el aula. Ver Abel y Bonatto, 2017.

3. En este sentido, Ana Carou y Constanza Martín Pozzi retoman este concepto de Barthes para analizar una experiencia de enseñanza de la literatura en una escuela secundaria en la ciudad de La Plata a partir de la lectura y abordaje del cuento “El pecado mortal” de Silvina Ocampo. Indagan cuáles son los sentidos y efectos que el texto de Ocampo genera en lxs estudiantes, qué resonancias biográficas trae y qué saberes generizados problematiza. Ver Carou y Martín Pozzi, 2017. Por otro lado, Virginia Bonatto analiza una experiencia de lectura en una materia del primer año de la carrera de Letras en la universidad y los efectos que genera la intervención de la docente acerca de una opinión afectiva sobre un texto literario trabajado en clase. Ver Bonatto, en prensa.

los textos nos presentan o proponen sino, más bien, de analizar cómo se produce la apropiación de los textos literarios por parte de lxs lectorxs, qué usos hacemos de los textos, qué sentidos y resignificaciones les atribuimos, o bien, de qué modo los textos nos afectan, en el sentido spinoziano del término. Spinoza en la *Ética* propone una teoría de las afecciones, en el sentido de que un individuo es una esencia a la que le corresponde un grado de potencia y a ésta le corresponde un poder de afección. Existen dos tipos de afecciones: “las *acciones* que se explican por la naturaleza del individuo afectado y derivan de su esencia, y las *pasiones*, que se explican por otra cosa y derivan del exterior. El poder de afección se presenta entonces como *potencia de acción* en cuanto que se le supone satisfecho por afecciones activas, pero también como *potencia de pasión* en cuanto que lo satisfacen las pasiones” (Deleuze, 2012:38).

(Como explica Deleuze (2012), “Spinoza propone a los filósofos un nuevo modelo: el cuerpo. Les propone instituir al cuerpo como modelo: “No sabemos lo que puede el cuerpo...”. Esta declaración de ignorancia es una provocación: hablamos de la conciencia y de sus decretos, de la voluntad y de sus efectos, de los mil medios de mover el cuerpo, de dominar el cuerpo y las pasiones, pero *no sabemos ni siquiera lo que puede un cuerpo*. A falta de saber, gastamos palabras. Como dirá Nietzsche, nos extrañamos ante la conciencia, pero “más bien es el cuerpo lo sorprendente...”. (...) según Spinoza, el modelo corporal no implica desvalorización alguna del pensamiento en relación a la extensión, sino algo mucho más importante, una desvalorización de la conciencia en relación al pensamiento; un descubrimiento del inconsciente, de un *inconsciente del pensamiento*, no menos profundo que lo *desconocido del cuerpo*<sup>4</sup>. (27-29)).

En una vuelta al pensamiento de Spinoza, Rosana Bollini propone “la figura del docente afectado por la literatura” (2013:67) en relación con el trabajo con la literatura en tanto la escritura surge de los efectos o formas que deja la literatura, la tradición, la serie literaria y la clase se “convierte en un pequeño campo de exploraciones en donde se puede resguardar cierta improvisación” (66) a partir de lo que produce la literatura en el docente. Es decir, en este caso se trata de los efectos que la literatura imprime sobre lxs docentes en tanto posibilidad de creación de formas distintas para pensar la escritura y la enseñanza. En relación con esta mirada, podríamos recuperar también el planteo de Barthes respecto de una “erótica del texto”:

---

4. La cursiva está así en el original para referir a las citas textuales de la *Ética* de Spinoza.

(...) un texto que trata realmente de inscribir en sí mismo el cuerpo del escritor, de unirse al cuerpo del lector, y de establecer una especie de relación amorosa entre esos dos cuerpos, que no corresponden a personas civiles y morales, sino a figuras, a sujetos deshechos, a sujetos civilizados. (2003:193)

Con esta propuesta, Barthes da una respuesta posible para abordar la crisis de la lectura en Francia y apuesta a que si los textos pueden establecer una relación amorosa con lxs lectorxs es posible que “la literatura perdure” (194). Es decir, se establece una relación carnal entre texto y lectorxs, un vínculo que produce efectos corporales en lxs lectorxs y que, acaso, puede transformar al lector en escritor, añade Barthes, en el sentido de que también existe una “erótica de la escritura que está particularmente conectada con el sabor de las palabras, con el sabor de la frase, con el sabor de lo que antaño se llamaba el estilo” (192). El texto deviene, así, en un alimento que despliega sabores para que lxs lectorxs degusten y establezcan una relación corporal, sensual y sensorial con la literatura.

Dice Hélène Cixous, feminista francesa: “Para mí, un texto sólo es urgente si es desgarrador. Si desgarrar el corazón. Si nos empuja más allá de nosotros mismos” (Segarra, 2010:28). Es decir, el vínculo que establecemos con la lectura (y la escritura) está atado al cuerpo, no universal, sino a “los cuerpos singulares, individuales con funcionamientos singulares” (idem: 45). Algo de eso nos ocurre cuando leemos sus textos teóricos que se leen como si fueran ficción. Para Cixous la lectura es una experiencia corporal, íntima, que involucra los sentidos y el cuerpo que es atravesado por un raptó sensorial y de placer. En ese sentido, propone pensar la lectura como “encarnada”, inscrita en la corporalidad de lxs lectorxs y como una relación emocional y afectiva que involucra el cuerpo. Así, por ejemplo, señala:

A veces presto atención al diseño, la geografía del texto, como si fuera un mapa que encarna el mundo. Miro sus piernas, sus muslos, su vientre, y también sus árboles y sus ríos: un inmenso cosmos humano y terreno. Me gusta trabajar como las hormigas, arrastrándome a lo largo del texto y examinando los detalles, pero también me gusta contemplarlo como un pájaro que lo sobrevuela (Cixous 1988:148 citado en Littau, 2008:223-224).

El texto deviene cuerpo, mapa, geografía para recorrer y descubrir; lxs lectorxs se funden en él, se arrastran o lo interpretan, se distancian y esta-

blecen una relación de contemplación. La lectura, entonces, es una experiencia somática, inscrita en el propio cuerpo, singular, sexuado.

Desde los estudios culturales, Janice Radway en su texto *Reading romance* (1985) explora la existencia de diversos modos de leer de un grupo de mujeres del medio oeste de Estados Unidos que se reúnen en la librería de Dorothy Evans, una experta en novela rosa, y analiza cuáles son sus modos de apropiación de este género, a partir de la realización de entrevistas de corte etnográfico. En esta investigación, Radway se detiene en la empiria de la lectura, en cómo lectoras reales en un contexto determinado leen la novela rosa y qué sentidos le atribuyen a esa experiencia de lectura. Uno de los hallazgos de esta investigación es que esta comunidad lectora lee los textos como una forma de abandonar sus rutinas cotidianas vinculadas con el cuidado y las tareas domésticas, aunque sea por un rato. Es decir, la lectura es una experiencia compensatoria y “canaliza las necesidades insatisfechas por las instituciones patriarcales y las costumbres” (142). Asimismo, según Radway, estas lectoras encuentran en la lectura de la novela rosa la posibilidad de estímulo y satisfacción emocional que no hallan en su vida cotidiana, como así también una forma de resistencia frente a las instituciones del patriarcado. En estos modos de leer, las lectoras se involucran afectivamente con los textos, leen desde sus propias experiencias biográficas, desde sus cuerpos sexuados y generizados y, desde allí, la lectura de la novela rosa se configura como un modo de escape frente al lugar que se les atribuye socialmente en el matrimonio. En los testimonios de las lectoras que recoge Radway se observa cómo buscan en la novela rosa una forma de huir de su vida real; es decir, la ficción funciona como evasión, como la oportunidad de olvidarse de sus existencias cotidianas y en esa dimensión observamos cómo este género tiene efectos en sus lectoras, cómo genera emociones corporales y pasiones.

Desde la historia de la cultura escrita, en estos últimos quince años, se han publicado diversos trabajos que se proponen reconstruir las prácticas de lectura y escritura de las mujeres, en tanto sujetos históricamente relegados. Por ejemplo, Martin Lyons en su artículo incluido en la *Historia del mundo occidental* dirigida por Roger Chartier y Guglielmo Cavallo (2001) analiza las prácticas de lectura en el siglo XIX, a partir de la ampliación del público lector como producto de la alfabetización masiva, y se detiene específicamente en las prácticas de lecturas de las mujeres –tanto burguesas como de clases populares– que gustaban de géneros como libros de cocina, novelas populares y revistas. Como señala Lyons, se instituyó “la feminización del público lector de novelas” y, de este modo, se confirmaron “los

prejuicios imperantes sobre el papel de la mujer y su inteligencia. Se creía que gustaban de la novela porque se las veía como seres dotados de gran imaginación, de limitada capacidad intelectual, frívolos y emocionales” (550). De este modo, se asoció a la novela del siglo XIX con las “cualidades (supuestamente) femeninas de la irracionalidad y la vulnerabilidad emocional” (551). Asimismo, como analiza Lyons, es interesante cómo durante esa época se van configurando distintas representaciones de lectoras y lecturas femeninas que, por ejemplo, aparecen en las artes plásticas. Por un lado, las mujeres de clase trabajadora consideraban que lo que leían era una literatura menor y estaba asociada con la pérdida de tiempo en contraposición con el trabajo doméstico. Por otro lado, aparece la mujer lectora que busca mejorar su educación y accede a los libros por las bibliotecas públicas o transgrediendo la censura del padre o párroco. Y, también están presentes las lectoras que establecen un vínculo erótico con la lectura o bien que buscan establecer una relación íntima y privada, fuera del control patriarcal. En Argentina, también se han llevado a cabo investigaciones que analizan experiencias de lectura, durante los siglos XIX y XX, por ejemplo de novelas semanales (Batticuore, 2005; Sardi, 2010:139-140; Sarlo, 1985), cuando la fiebre por la cultura letrada no hacía distinción de clases ni géneros y la lectura se expandía entre los sectores populares, incluso entre las amas de casa.

En *Mujeres y cultura escrita* (2005) —coordinado por María del Val González de la Peña— se reúnen una serie de trabajos presentados en el Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita realizado en el año 2003 sobre la experiencia femenina en relación con la cultura escrita, las prácticas de lectura y escritura, los gustos literarios y el control patriarcal sobre esas prácticas. Por ejemplo, el artículo de Elisa Ruiz García se centra en el análisis de las mujeres lectoras durante los siglos XV a XVIII en España y releva cómo las mujeres cuando accedían a la cultura letrada elegían preferentemente textos profanos y de entretenimiento, por lo que eran consideradas lecturas peligrosas y censuradas por los clérigos. (Fue frecuente en los procesos inquisitoriales, como señala Ruiz García, encontrar mujeres inculpadas por leer libros). Como señala la autora, “la mujer de cualquier estado y situación tenía que estar siempre tutelada por un varón” (2005:109). Sin embargo, la práctica de la lectura fuera del orden patriarcal se daba en la familia o comunidad como espacio de socialización femenina por antonomasia y permitía la expresión de lo íntimo y de los sentimientos sin restricciones.

Jacqueline Bobo en un artículo incluido en *The black studies reader* (2004) analiza las reacciones de mujeres negras frente a la visión de la película *El color púrpura* de Steven Spielberg (1985) a partir del análisis de gru-

pos focales y plantea que la respuesta de las lectoras negras fue significativa para sus vidas porque el film reflejaba sus identidades étnicas y sexuadas como así también les permitía establecer relaciones con sus propias biografías. Asimismo, si bien la autora desestima ciertas reacciones emotivas del público femenino negro frente a la película, es interesante cómo en este artículo, Bobo muestra a partir de su estudio etnográfico, cómo las lectoras/espectadoras recibieron la película a partir de efectos físicos concretos, como el llanto, la angustia y distintas reacciones corporales emotivas.

Por otro lado, Sara Ahmed en *La política de las emociones* (2015) se interesa en indagar cómo las emociones deberían ser presentadas como prácticas culturales y sociales que pueden moldear a los cuerpos y generar efectos performativos y, en relación con ello plantea cómo “la emocionalidad de los textos es una manera de describir cómo se están ‘moviendo’ o cómo generan efectos” (39) en lxs lectorxs.

La lectura, entonces, puede ser considerada una práctica encarnada en los cuerpos singulares y sexuados de lxs lectorxs, en tanto práctica socio-cultural intersubjetiva en un contexto determinado. Los cuerpos están ahí, inscriptos en la lectura, aunque estén invisibilizados o no se tenga conciencia de ellos.

## Lecturas corporeizadas en la escuela

Si historizamos las prácticas de lectura en la escuela argentina, podemos reconocer cómo la relación entre cuerpos y lectura fue una constante a lo largo del tiempo, con variantes y transformaciones, con presencias y ausencias, con visibilidades e invisibilizaciones.

En *El desconcierto de la interpretación* (2010) analizo los diversos dispositivos de lectura que se implementaron en las escuelas primarias en Argentina durante las primeras décadas del siglo XX —que, en algunos casos, también estuvieron presentes en la escuela secundaria— y cómo hubo una preocupación especial en torno a utilizar la práctica de lectura como forma de moldeado de los cuerpos y sujeción de lxs estudiantes a partir de la instauración del modelo de “lectura expresiva” que establecía una *hexis* corporal determinada, que incluía el control sobre la respiración, la cadencia de la voz y la forma de tomar el libro (146-153). Simultáneamente a este dispositivo, en las escuelas argentinas existían otros modos de leer que proponían partir de lxs sujetxs lectorxs y de sus experiencias de vida como fue la didáctica de la lectura de la escuela nueva (137-140) y la que ideó el maestro Luis Iglesias que consideraba que era clave “el contacto cotidiano con los libros”

como así también “proveer las aulas con buenos libros, bien impresos, de abundantes ilustraciones y elegidos entre aquellos que realmente puedan interesar a los niños” (Iglesias, 2004:64) y, además, acompañar a lxs niñxs en el proceso de aprendizaje, sin coerciones y respetando el mundo que cada unx ponía en juego en al aula.

Las prácticas de lectura instituidas en la escuela argentina también estuvieron marcadas fuertemente por la llegada, en la década del 60, del estructuralismo y el borramiento de lxs lectorxs en pos del análisis literario exhaustivo a cargo del docente. Los cuerpos lectorxs se borraron para dar lugar a la ciencia literaria y la rigurosidad de los métodos de análisis con categorías teóricas donde lxs estudiantes participaban repitiendo y memorizando. Ya en la década del 90, el método científico dejó de ser estructuralista para basarse en los desarrollos textualistas de la lingüística. Lxs lectorxs se ocuparon de analizar la correferencialidad, la cohesión y la coherencia, los principios textuales y las prácticas de lectura escolares se centraron en la necesidad de que el texto fuera comprendido, de que los textos fueran analizados para dar cuenta de datos concretos relevados en la lectura. Llegamos al imperialismo de la comprensión textual y el análisis comunicativo de los textos literarios. Y, en la actualidad, otra vez, como una cinta de Moebius, vuelven los discursos del fundamentalismo de la comprensión lectora y el borramiento de la multiplicidad de interpretaciones.

Este recorrido rápido por la historia de la enseñanza de la literatura en la escuela nos lleva a algunas preguntas que, creo, insoslayables: ¿Dónde están lxs lectorxs y sus lecturas? ¿Dónde quedó la posibilidad de interpretación de lxs lectorxs desde sus trayectorias vitales y experiencias socio-culturales? ¿Dónde están los cuerpos sexuados de lxs lectorxs? Y, en este sentido, también podemos preguntarnos: ¿qué representaciones de lectura y de lxs lectorxs subyace a cada una de las tradiciones de enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo?

Daniela, una profesora en formación, escribe en su biografía lectora que trabajamos en una clase en el profesorado:

En 8° grado tuve que leer *Los ojos del perro siberiano*, de Antonio Santa Ana, lógicamente, para el colegio. Contado desde la mirada de un nene, se narran las peripecias que éste debe emprender para ver a escondidas a su hermano enfermo de SIDA, ya que sus padres se lo prohibían terminantemente. Desde luego, todo el texto está impregnado de esa sensación de lo irreversible – “el ave de rapiña”–, el acecho seguro de la muerte. Sí, como dije, lo leí por la materia, suele darse muchísimo en la escuela. Pero el adi-

cional para mí, era que mi tía había fallecido el día anterior: de SIDA. Hoy, 12 años después, en una materia del profesorado, vuelven a incluir en el programa la lectura de esta novela. Hoy, a dos meses de la muerte de mi papá y del desarrollo galopante de la enfermedad de mi mamá, vuelvo a releer esta novela. ¿Cómo no sentir que los libros me hablan? (...)

La pregunta que cierra el fragmento y la historia que cuenta de su vínculo con esa novela me interpela. ¿Qué sentidos cobra para esta estudiante del profesorado en Letras la lectura de ese texto? ¿Qué diálogo de saberes construye entre la novela y su propia vida? ¿Qué experiencias somáticas encuentra/atravesa en la lectura de ese texto que se hace presente, una y otra vez, en su vida como mujer y lectora? ¿Es posible seguir pensando que la lectura literaria en los contextos educativos es solo una práctica de apropiación de determinados saberes específicos, distanciada, ascética?

En un curso de 6° año<sup>5</sup> de una escuela secundaria de las inmediaciones de la ciudad de La Plata, coordiné un taller de Enseñanza de la Literatura<sup>6</sup> desde la Educación Sexual Integral (ESI) con perspectiva de género en el que leímos e interpretamos el cuento “El hombre sirena”<sup>7</sup> de Samanta Schweblin. La decisión didáctica de trabajar con este texto estuvo guiada por cómo el cuento problematiza la construcción de las masculinidades hegemónicas y las relaciones sexuales atravesadas por los mandatos sociales y la dinámica patriarcal de los estereotipos de género. Me interesaba abordar este texto literario para producir en el aula incidentes de género; es decir, quería generar en el grupo intercambios y debates en torno a la construcción de los personajes y la voz narradora sesgados por la dimensión sexo-genérica para problematizarlos y construir conocimientos generizados. En este apartado, entonces, me detendré a analizar algunos momentos del

---

5. El curso estaba conformado mayoritariamente por estudiantes mujeres, involucradas muchas de ellas en militancias y activismos feministas. En esta oportunidad, participaron del taller siete mujeres y cuatro varones.

6. El taller se realizó en el marco del proyecto de investigación transdisciplinar “Aprendizajes corporales en la escuela formal” del Grupo Interinstitucional “Saberes corporales” (CINDE/CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP) que dirijo junto con Violeta Vega Pulido y que está formado por investigadores argentinxs y colombianxs, Agradezco a la Prof. Ana Carou las gestiones en la institución para que fuera posible su realización.

7. Este texto está construido desde la voz narradora de una mujer que conoce en el puerto a un hombre sirena, justo en el momento que está esperando a su hermano para ir al médico. La narradora relata la situación de encuentro con ese hombre sirena, los sentimientos que le despierta y, a su vez, las decisiones que debe tomar entre su deseo y las obligaciones familiares. Se puede acceder al texto en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2014/860561.html>

taller donde la lectura del texto literario estuvo atravesada por las hipótesis de lectura y comentarios de lxs estudiantes que, a su vez, y de manera recurrente a lo largo del encuentro, puso en escena los efectos corporales de la literatura en lxs lectorxs.

A lo largo del desarrollo del taller abordamos el texto literario a partir de mi lectura en voz alta que fui interrumpiendo para hacer preguntas puntuales en relación con los personajes y sus modos de actuar, las relaciones que establecen entre ellxs y las interpretaciones que lxs estudiantes fueron haciendo en relación con determinadas situaciones narradas, a medida que avanzábamos con la lectura del cuento. Para comenzar el análisis, cito uno de los fragmentos del autorregistro:

(...) ¿Qué características tienen estos hombres? Martín dice que es mitad hombre y mitad sirena. “Tan hombre”, ¿qué quiere decir? pregunto. “Macho pecho peludo”, dice Rosana y *cambia la voz*. Se ríen. “Lo dice mi vieja”, dice Rosana. “Musculoso, fortachón, peludo”, dice Rosana. La figura que tiene el hombre macho”. Como si fuera un estereotipo, dije yo. Y después dice “tan sirena”. Ana dice una silueta, cola piernas. ¿La sirena tiene piernas? pregunto. Cola de pez, de pescado, digo. Rosana dice que tal vez hace la distinción porque hace la diferencia. Tritón, dice Carola, es como azafata, no el azafato. Tan macho de un lado y sireno de otro sería un contraste. (...) Seguimos leyendo el cuento. Después de la pausa, les pregunto ¿Cómo es el hombre sirena? Marina dice que es soberbio. Rosana dice que es molesto, es irritante, se paró canchero y ella se quedó, se podría haber ido. ¿Por qué no lo hizo?, pregunto. Porque no tendríamos cuento, dice una estudiante. *(Es interesante cómo cuando hacen referencia a esto mueven el cuerpo, acompañan lo que dicen las chicas con el cuerpo)*. (Autorregistro 5/10/18)

Lxs estudiantes presentan sus hipótesis de lectura y es interesante cómo hacen referencia a la construcción de la masculinidad desde la voz de las estudiantes mujeres cis. El personaje es visto como un ejemplo por antonomasia de la masculinidad, ya que reproduce ciertas prácticas y actitudes y posee ciertas características físicas —“musculoso, fortachón, peludo”— que se pueden vincular con lo que Ellen Jordan denomina el discurso del guerrero (Jordan, 1995:385); es decir, el hombre viril, valiente y fuerte que se presenta en las narraciones épicas de los héroes o superhéroes. Por otro lado, cuando Rosana dice “macho, pecho peludo” lee en clave paródica el cuerpo masculino del hombre sirena y se ríe de la expresión. La estudiante aclara que es algo que dice su madre, refiriendo de esta manera a los saberes

feministas (Dorlin, 2009:15) que se construyen históricamente y que dan cuenta de una interiorización de “las luchas y los saberes de las mujeres” (ídem). El comentario de Carola, por otro lado, y la asociación con el “tritón” y “la azafata” o el vínculo entre “tan macho de un lado y sireno del otro” da cuenta de una distancia irónica de la lectora respecto de esa masculinidad cisheteronormativa y, a su vez, de una contradicción u oxímoron corporal. Asimismo, cuando dicen que el personaje es “canchero”, “soberbio”, “molesto”, “irritante” observamos no solo cómo la pregunta acerca del “hombre sirena” deriva en un análisis de la psicología del personaje sino también cómo es la oportunidad de dar cuenta de los sentimientos y sensaciones que provoca en las lectoras mujeres cis –que se autodenominan feministas–, cómo ellas establecen una distancia emocional con el personaje y, a partir de allí, ponen en discusión los estereotipos masculinistas en la construcción del hombre sirena que se asocia a una imagen corporal estereotipada como así también a ciertos modos de ser y actuar que reproducen el orden simbólico androcéntrico. También lo podríamos pensar con Nancy: “el cuerpo perfectamente formado es un cuerpo molesto, indiscreto en el mundo de los cuerpos, inaceptable” (2011:18).

El análisis del personaje que hacen lxs estudiantes está atravesado por el cruce entre los saberes literarios específicos, los saberes locales y los saberes de género que confluyen en sus cuerpos significantes (Citro, 2009), en tanto el texto literario imprime efectos somáticos que se evidencian, por ejemplo, en el cambio de voz de Rosana para describir al hombre sirena, o cuando Marina y Rosana imitan la actitud desafiante del hombre sirena con gestualidades y movimientos corporales que expresan su desacuerdo con el personaje. El cuerpo de las estudiantes se vuelve hablante; es decir, expresa el texto, los personajes, los sucesos narrados y reacciona en relación con ello. El cuerpo del hombre sirena se expone a la mirada de lxs lectorxs y a sus propios cuerpos afectivos interpelados por esa presencia corporal de papel.

Más adelante en la lectura, cuando la narradora cuenta el encuentro con el hombre sirena y la escena de seducción hacia ella, la pregunta para abordar el texto es “¿cómo se da el diálogo entre el hombre sirena y ella?” y las respuestas no se dejan esperar:

Él trata de acercarse más, la toca y trata de hablar, dice una estudiante. *(Rosana hace movimientos con su cuerpo, muecas negativas y dice “quiero cagarlo a trompadas”, refiriéndose al comportamiento del hombre sirena).* No sé si está interesado en sus problemas o en acercarse a ella, dice otra

estudiante. ¿Por qué? Porque ella se siente mal. Porque es como se supone que son las mujeres, sensibles, delicadas... dice una de las estudiantes. (...) Otra estudiante dice: “Él la intenta seducir, para que se abra emocionalmente, por eso de que un hombre que escucha, y que no sea frío, y cariñoso, hace que las mujeres se abran. (...) (*Marina cuando comenta sobre esta parte del texto, mueve su cuerpo lateralmente, como si fuera el hombre sirena, haciendo movimientos de seducción hacia su compañera Rosana que está sentada al lado*). (Autorregistro, 5/10/18)

El comportamiento del hombre sirena genera rechazo en las lectoras —o, en el caso de Rosana, la ira o indignación que funciona como correctivo o deseo de rehabilitar al hombre sirena— por la actitud patriarcal que se revela en la inferiorización y subalternización que hace de la narradora. En este sentido, es interesante cómo las estudiantes analizan la jerarquización de género que opera en el personaje masculino cuando actúa de acuerdo a lo que él considera, como varón hegemónico, lo que “necesita” la mujer y lo que “supone” que es la mujer, como señala una de las estudiantes. Asimismo, en los comentarios de las estudiantes se observa cómo analizan los procesos de construcción y deconstrucción de las masculinidades contemporáneas —partiendo de sus propias experiencias como mujeres cis—, por ejemplo, cuando señalan la creencia de que “un hombre que escucha (...) y cariñoso, hace que las mujeres se abran”. En esta revisión o reflexión en torno a las masculinidades, casi al final de la clase, Rosana interviene haciendo referencia al personaje masculino como “una hombre sirena”, yo le comento que en el texto dice “un hombre sirena” y riéndose dice “hice que la masculinidad sea frágil”, en una clara actitud de empoderamiento femenino a partir del humor como si en esa frase se expresara el feminismo no como algo que “se esconde o avergüenza, sino que se proclama con orgullo y como una bandera joven (en consonancia y a la cabeza de un movimiento feminista renovado)” (Peker, 2017:198) y, aún más, Rosana refuerza esa idea cuando agrega “es inigualable porque nunca voy a encontrar en mi vida alguien que sea así, me valore, sea sensible...Así, sirena, perfecto...”. Por otra parte, en este mismo sentido, las lectoras estudiantes toman distancia de la “feminidad subrayada” (Connell, 1987), en tanto creencia cultural instituida de que las mujeres son frágiles, sensibles y pasivas en relación con los deseos de los hombres. Esa feminidad subrayada configura una relación de subordinación que fortalece “el poder masculino y las jerarquías dominadas por el hombre” (Hernández y Reybet, 2008:55).

Cuando analizamos qué le llama la atención a la narradora del cuento en la escena en que toca el cuerpo del hombre sirena, lxs estudiantes comentan:

(...) Que está helado, que no tiene ningún pelo y la felicidad que le genera estar sentada, dice una estudiante. Carola dice que es extraño, fue tan abrumador que tuvo que soltarse. Rodo quiere decir algo y se frena. Dice que no sabe, que no le sale. Le pido al compañero, Juan, para que lo ayude y Rodo dice: El menos... ¿Qué quiere decir que está abrumada? ¿Saben qué quiere decir? Como sobrepasada, como emocionalmente superada dice Rosana. Porque tiene dos sensaciones distintas. Por un lado le gusta y por el otro no. No le gusta por cómo es. Porque tiene el ego hasta ahí (*hace un gesto con la mano arriba de la cabeza*) Y esta cuestión de que es pescado de congelador, pregunto... El olor. Asco. Frío del hielo, olor asqueroso dicen Rosana y Carola, y Marina. (*Cuando dicen esto, el cuerpo participa en el discurso, dicen que les da asco y ponen caras, hacen muecas de asco, de repugnancia, fruncen la nariz para referir al olor desagradable del pescado*). Y yo digo “pero ella dice que no siente ese olor. El aire huele a limpio.” La narradora parece que tiene otra sensación distinta a la que dicen ustedes. (...) (Autorregistro 5/10/18)

Lxs estudiantes expresan sus interpretaciones en las que exponen sus puntos de vista a partir de las sensaciones que les genera el texto. Por un lado, las interpretaciones de las mujeres van en el sentido de establecer una empatía femenina con la narradora, a partir de los sentimientos encontrados hacia el hombre sirena: el deseo sexual y, a su vez, la distancia emocional por su actitud egocéntrica. Por otro lado, en las estudiantes mujeres cis se expresa un rechazo en relación con el asco que les genera el olor “asqueroso” a pescado del hombre sirena—a partir de sus experiencias cotidianas en relación con el frío y el olor del pescado en el congelador— y, allí, es interesante cómo se distancian de lo que le sucede a la narradora. El texto genera asco en tanto pone en escena la animalidad del hombre sirena de la que las lectoras se sienten alejadas o, al menos, buscan distanciarse en tanto aquello que puede contaminar y que es extraño. La lectura se siente en la piel, en cómo el texto resuena en el propio cuerpo, cómo imprime o deja huellas corporales en las lectoras dando cuenta que no es posible separar la apropiación de conocimiento del cuerpo y, en ese sentido, cómo las emociones involucran reacciones que se depositan en los cuerpos de lxs lectorxs y moldean su sensibilidad corporal.

¿Qué sucede en esta clase con los estudiantes varones? Podríamos decir que participan en la clase pero, predominantemente, como espectadores de las interpretaciones y opiniones de sus compañeras mujeres. Cuando Rodo quiere decir algo y le propongo a Juan que lo ayude, la respuesta es el silencio o, al menos, el balbuceo frente a la toma de la palabra de sus compañeras. ¿Se juega en este balbuceo la timidez de los varones? ¿Qué dimensiones de sus masculinidades se ponen en tensión en este intercambio a partir de la lectura de un texto que problematiza las identidades masculinas? ¿La participación desde la escucha activa se vincula con no saber qué decir o como una forma posible de la vergüenza o como timidez frente a la pregunta de una profesora que recién conocen? ¿Acaso esa voz no dicha se puede asociar con cambios en los códigos de género en las aulas?

La lectura en esta clase se traduce en la materialidad del cuerpo de lxs estudiantes, se in-corpora y se expresa a través del lenguaje corporal de lxs lectorxs. Es el cuerpo que conoce y se apropia del conocimiento específico en relación con la construcción de lxs personajes y el vínculo entre el hombre sirena y la narradora. Lxs estudiantes leen a través de sus cuerpos, se involucran afectivamente desde el rechazo, la parodia, la indignación o la empatía con el hombre sirena, la narradora o los sucesos que se narran en el relato a partir de cómo hablan sus cuerpos: gestualidades, movimientos corporales (contracciones, expansiones, despliegue o repliegue, acercamiento o alejamiento de otros cuerpos en el espacio del aula), expresiones faciales (muecas o gestos de disgusto), risas, onomatopeyas, gritos o expresiones de asombro o enojo. La lectura deviene experiencia corporizada, es decir, “sustrato existencial de la cultura” y “participación humana en el mundo cultural” (Csordas, 2010:83) en tanto los cuerpos expresan, sienten, dicen, hablan, son afectados por la interpretación y los modos de leer que se comparten e intercambian en el aula. De algún modo, la experiencia de la lectura en este taller daría cuenta de una forma posible de cómo se puede acceder al conocimiento a través del cuerpo; es decir, como señala Roberto Esposito recuperando el pensamiento de Spinoza, “la corporeidad es el origen del conocimiento, el vehículo de la experiencia, la fuente del asombro” (Esposito, 2016:108).

Y si hablamos de asombro, emoción que da cuenta de la sorpresa y de la apertura a lo inesperado que se siente en el cuerpo, Lucía, una de las estudiantes experimenta esa sensación a partir del final del relato de Schewblin<sup>8</sup>:

---

8. El texto finaliza cuando se aleja del hombre sirena y sube al auto de Daniel, su hermano, que le dice que ya es tarde y que tienen que ir al médico. La narradora le dice que ella se va a

Lucía dice “pero no sigue el cuento. ¿Vos lo tenés ahí completo? ¿Termina ahí? No me gusta. Quiero saber qué pasa, necesito saber qué pasa. Quiero saber si está loca, como la mamá, si lo imaginó”. “¿Por qué se lo imaginó? Lo ve,” digo. “¿Por qué? Sería otro cuento. El cuento que leemos es este. No hay ningún indicio de que ella se lo esté imaginando. Al final dice que Daniel no puede creer que ella se va a ir”. “Bueno, no vas a saberlo jamás”, dice Rosana. “Podemos inventar cómo podría seguir esa historia”, comento. “¿Cómo les gustaría que termine?” “Que se case, que lo vuelva a ver”, dice Martín. “La imaginación” dice Carola, el sentirlo, el percibirlo también puede ser parte de la imaginación”. (...) (Autorregistro 5/10/18)

¿Por qué Lucía hace explícito su disgusto frente al cierre del relato? Tal vez, el texto coloca a esta lectora fuera de un territorio conocido, la lleva a experimentar el desconcierto de la interpretación ante un final inesperado que la lleva a exigir y a constatar que el texto está completo, que no ha sido mutilado. La ambigüedad en el final del texto produce la desestabilización de Lucía. La resolución ficcional del cuento que leímos produce un efecto/afecto de enojo, por decirlo de algún modo, que se asocia con la perplejidad frente a lo que no se comprende o aquello que rompe los límites de lo conocido. Y, a partir de allí, surge la necesidad de saber, de conocer, de tener la certeza de una resolución clara y evidente. En este sentido, Lucía es afectada por la propuesta ficcional de la autora que estamos leyendo, al entrar en contacto con el texto y ser interpelada por la historia que se relata, la estudiante lectora se sumerge en la contingencia de la literatura, en tanto discurso que apela a la multiplicidad de lecturas y sentidos posibles. El cuerpo de Lucía lee el texto desde su propia percepción del mundo y el acercamiento a este texto disruptivo genera en ella, en su corporeidad, una construcción simbólica que se materializa en el asombro y, luego, en el disgusto y la búsqueda de certezas. ¿Tal vez esta experiencia de la incertidumbre se vincula con una ruptura en su biografía lectora escolar?

---

quedar con el hombre sirena. Y el texto cierra con el siguiente párrafo: “Se queda mirándome un momento. Me doy vuelta hacia el mar. Él, hermoso y plateado sobre el muelle, levanta su brazo para saludarnos. Daniel, como si al fin saliera de su estupor, entra al auto y abre la puerta de mi lado. Entonces no sé qué hacer, y cuando no sé qué hacer, el mundo me parece un lugar terrible para alguien como yo, y me siento muy triste. Por eso pienso: es sólo un hombre sirena, es sólo un hombre sirena, mientras subo al auto y trato de tranquilizarme. Puede estar ahí otra vez mañana, esperándome. “

Esta escena de lectura en la clase, a su vez, nos pone frente a cómo lxs lectorxs entablan un pacto ficcional determinado con los textos que leen y qué esperan de ellos. Frente a mi pregunta sobre cómo les gustaría que terminara el relato, aparece la interpretación de Martín acerca de un futuro donde el hombre sirena y la narradora se casan, en la que asocia ese final posible al deseo de que se construya una pareja inscripta en la representación del amor romántico. En cambio, Candela, apela a la idea de que la narradora se imagina al hombre sirena, y la imaginación, en su interpretación, funciona como la construcción de una imagen mental que se percibe y se siente en el cuerpo. Otras interpretaciones, surgen al finalizar la clase y, allí, por ejemplo, Rosana plantea que habría dos formas de leerlo “una realista, que ella se lo imagina –como dijo también Martín– y otra, la de ciencia ficción que sería que el flaco es realmente un hombre sirena, que es totalmente normal”<sup>9</sup>, dando cuenta de la dificultad para entrar en el pacto ficcional que propone el texto: la existencia en un universo ficcional realista donde un hombre sirena entabla una relación con una mujer.

Casi finalizando la clase, nos detenemos en un fragmento del relato donde se hace referencia a las sensaciones que tiene la narradora a partir de la experiencia de conocer al hombre sirena y se plantea que para ella esa relación fue “una experiencia reveladora”. Les pregunto, entonces, por qué la narradora dice eso, a qué se refiere con ello. Releo el párrafo y les pregunto a qué les hace acordar esa frase, con qué la podrían relacionar. Lxs estudiantes participan y expresan sus puntos de vista:

(...) “A su sexualidad, quizás”, dice Marina. “Porque dice una bebida fresca, como algo nuevo, revelador, refrescante...” Insisto con la pregunta de a qué se refiere con experiencia reveladora. Se ríen. Rosana dice “se está imaginando toda su vida en base a un beso... “¿Y eso con qué les parece que tiene que ver?” pregunto. Marina dice “con el amor eterno”. Y le pregunto a qué se refiere. Dice “es la idea de que tenés un amor único, para toda la vida”,

---

9. En relación con estas hipótesis de lectura, la profesora titular del curso, Ana Carou, me comentó que, en la clase siguiente retomaron lo que habían trabajado en el taller conmigo y ahí lxs estudiantes hicieron referencia a “las dos hipótesis, la realista y la fantástica. Martín me contó lo que pensaba (que ella “estaba psiquiátrica”) pero que no se trataba de una opinión machista sino de que lo estaba leyendo como una historia real y que, en ese sentido, un hombre sirena no podía ser. Rosana me dice: “yo no lo podía leer como algo real” y ponía cara de asco también. Pareciera que algo del cuento (o del personaje) le generó rechazo...” Nos podríamos volver a preguntar, en relación con esta información aportada por la docente, ¿dónde residió el rechazo al texto?

se ríen, “almas gemelas...” Martín dice, riéndose, que no existe. “Estuvimos viendo con la profesora”, dijo una estudiante, “como ese amor idealizado, que todo lo puede. Encontré a alguien que me dio un beso y a partir de ahí armo una historia”. (...) (Autorregistro, 5/10/18).

La “experiencia reveladora” de la narradora es interpretada por Marina como deseo sexual y, a su vez, asociado a cierta imagen publicitaria de “algo nuevo, revelador, refrescante” (en el texto la asociación con una “bebida fresca” refiere al estereotipo presente, habitualmente, en las publicidades de las gaseosas donde el sentido gustativo se vincula con el deseo y el placer sexual). Y, luego, lxs estudiantes plantean hipótesis de lectura relacionadas con la crítica al amor romántico o la parodia de la representación cultural del amor eterno que plantea la existencia de “almas gemelas”. Y es allí donde aparece la risa como una expresión corporal recurrente entre lxs estudiantes, como expresión de complicidad y como distanciamiento irónico respecto de la existencia del amor romántico. Esta lectura irónica de lxs estudiantes respecto de la representación cultural del “amor romántico” está ligada a su distanciamiento respecto de la construcción estereotipada de las telenovelas donde “las mujeres son un objeto pasivo del deseo masculino, suspiran por la llegada del “príncipe azul” y sufren por las expectativas nunca satisfechas de entrega y devoción” (Morgade y Díaz Villa, 2011:123).

La lectura deviene una experiencia corporal donde la piel, el sentido del tacto y del gusto, fundamentalmente, son el vehículo sensible para expresar las sensaciones que genera el texto literario en lxs lectorxs. De algún modo, esos modos de leer ponen en escena la emoción estética, el vínculo de lxs estudiantes lectorxs con el arte en tanto “reacción sensual y sensitiva del cuerpo” (Berardi, 2018: 55) anclada, en este caso, en el contexto cultural de la escuela secundaria contemporánea.

La experiencia del lenguaje literario en esta práctica de lectura con jóvenes pone en acto las maneras en que cada lector/x es atravesadx por la literatura, las maneras en que los cuerpos son modificados, los modos en que son tocados por la literatura en tanto establecen vínculos emocionales, sensibles, significantes con la palabra. La literatura, en tanto arte, posibilita, como observamos aquí, percibir el mundo desde los sentidos, establecer un vínculo sensorial y sensible entre cosas inconexas y establecer una conexión emocional con los cuerpos y desde los cuerpos.



## CAPÍTULO 2

# Escribir

*“(…) ¿la escritura no es algo que necesita del cuerpo para ocurrir?”*

Nilma Lacerda. *Pluma de ganso*

Marguerite Duras en su libro *Escribir* dice que la escritura “es lo desconocido. Antes de escribir no sabemos nada de lo que vamos a escribir. Y con total lucidez (...)” y, más adelante agrega, “Si se supiera algo de lo que se va a escribir, antes de hacerlo, antes de escribir, nunca se escribiría. No valdría la pena” (Duras, 2010:55-56). Pienso en esta dimensión de lo desconocido que tiene la escritura, esta vivencia que todos los días que escribimos tuvimos alguna vez de no saber, no saber qué escribir, no saber qué decir, no saber cómo poner en palabras algunas de las ideas que dan vueltas en nuestra cabeza, o bien, no saber qué nos vamos a encontrar en el devenir de la escritura, en el diálogo entre nuestras ideas, nuestras emociones y nuestras palabras hechas texto.

Releo esta cita y pienso también en cómo la escritura no solo es una experiencia de lo desconocido sino también de la incertidumbre, una zona gris donde cada vez que uno se pone a escribir vuelve a estar en un territorio cenagoso, de no certeza, de inseguridad, de desacomodamiento. O, como dice Hélène Cixous, “se escribe siempre en la oscuridad” (Segarra, 2010:101). Escribo esto mientras siento una sensación de incomodidad porque cada vez que me siento a escribir, aún con una práctica sostenida y con el deseo de hacerlo, reaparece esa experiencia de lo desconocido, territorio donde las palabras van surgiendo, de a poco, como cuentas de un collar que dibujan formas nuevas, matices distintos, paisajes de sentidos inaugurales.

Esa incomodidad se habita en el cuerpo, como señala Sara Ahmed (2015), “es un sentimiento de desorientación: nuestro cuerpo se siente fuera de lugar, torpe e inquieto” (228). De allí que la incomodidad la vivenciamos en cómo nuestro cuerpo siente la escritura, qué movimientos aparecen, qué posturas corporales emergen, qué malestares físicos surgen, qué experiencias corporizadas se anudan en nuestras biografías escriturarias construidas

a lo largo de la vida. En el caso de aquellxs que habitualmente escribimos, el momento de escribir a veces se retrasa porque surge una necesidad imperiosa de moverse, de salir de la silla, de buscar otra ocupación, de distraer la atención hacia otro foco que, en ese momento, se vive como imprescindible. “*Para-grafía* (desviar el deseo hacia otra cosa)” diría Barthes (2005:212). Esa búsqueda de movimiento frente a la quietud de la silla es un escape, una salida, provisoria, a sentarse y enfrentarse con la imposibilidad o dificultad para escribir, con la propia angustia frente a la escritura. En la escuela es habitual encontrarnos con estudiantes que, al momento de escribir, buscan salir de sus pupitres, se quejan que no tienen ideas, que no se les ocurre nada, quieren conversar en lugar de escribir. En los espacios de formación docente esta escena se repite con variantes; la instancia de escritura trae otras incomodidades que se relacionan con la vergüenza frente al juicio profesoral de lxs colegas o compañerxs en relación con las propias escrituras o con lo que cada unx cree que es una escritura “correcta” o un texto “bien escrito”.

Esa representación de la escritura en tanto producto textual a ser evaluado se vincula con las trayectorias escolares y el histórico vínculo entre escritura y disciplinamiento. Escritura y cuerpo estuvieron ligados desde tiempos inmemoriales en el sistema escolar (Calmels, 2014). El cuerpo fue objeto de rutinas pedagógicas donde la escritura se constituía en una práctica cotidiana que funcionaba como dispositivo de regulación, control y domesticación de los cuerpos escolarizados a partir del uso de determinadas herramientas –como la pluma, el tintero, el lápiz, la lapicera fuente o el bolígrafo– o soportes de escritura –como, por ejemplo, los cuadernos rayados que se transformaban en producto del aprendizaje de lxs estudiantes y forma de homogeneizar el dibujo de la letra sobre líneas predeterminadas–, como así también la puesta en juego de prácticas de enseñanza hegemónicas como la de la caligrafía y la ortografía o la institucionalización de ciertos géneros escolares por antonomasia –la composición, el discurso, la descripción, etc.–. Como recuerda Daniel, un profesor que relató su biografía escrituraria en un curso de formación docente continua, el aprendizaje de la escritura estuvo marcado por distintos pasos, una cronología instituida de aprendizaje donde su propio cuerpo era manipulado por la maestra en la escuela primaria cuando, por ejemplo, le tomaba la mano para guiarlo en la escritura. En esta escena, el cuerpo es educado en la escritura. El uso de herramientas para la escritura funciona, acaso, como un aparato normativo, como un regulador de los cuerpos, como “un aparato disciplinario que desplaza y corrige” (De Certeau, 2007:160) los cuerpos.



Con la aparición de las tecnologías digitales —ya desde la antigua máquina de escribir— en relación con la escritura, cambió la velocidad para escribir y el vínculo entre cuerpo material y escritura; es decir, cuando escribimos en celulares, tablets y computadoras nuestros cuerpos físicos se adaptan a esos dispositivos y dibujan nuevas formas corporales, se configuran otras impresiones de los cuerpos en las superficies y el espacio. Como reflexiona Ricardo Piglia (2015) “cambió la posición del cuerpo al escribir, se perdió la inmediatez física de la letra, el sonido que acompañaba la escritura también cambió. (...) la cuestión sigue siendo qué tipo de relación tiene el que escribe con lo ya escrito, con lo que está escribiendo” (27). Y, en ese sentido, con la aparición de las tecnologías de la escritura como la máquina de escribir o los soportes digitales se produce una separación del cuerpo material y la escritura, una distancia física de la escritura “del propio cuerpo y de la ‘respiración’ de los órganos” (26).

Pensar en la relación entre escritura y cuerpo es también tener en cuenta otros sentidos posibles.

“Se dio cuenta de que nunca había visto su letra. Hoy en día podemos pasar meses y meses con alguien sin saber si su letra es redonda, inclinada, ilegible o elegante” dice el narrador en *Vernon Sutubex 3* (2018) de Virgine Despentes.

Cuando escribimos cada palabra nos resuena en la corporalidad; la escritura nos trae ecos de otras palabras, sentimientos, sensaciones, experiencias, vivencias, historias, imágenes, emociones que se encarnan en nuestros cuerpos. Cuando escribimos, creamos textos que ponen en escena nuestros propios cuerpos, nuestro hacer como cuerpos sexuados, como cuerpos singulares, multiformes, cambiantes, en formación o transición. Cada palabra que escribimos nos conecta a nuestra propia corporalidad, a quiénes somos, cómo pensamos, sentimos y habitamos nuestra identidad. Escribir, entonces, es re-escribir nuestro propio cuerpo, es re-crear nuestra identidad sexo-genérica, es reinventarnos en cada texto-cuerpo que construimos.

Y, en este sentido, podemos preguntarnos ¿cómo se inscribe la escritura en nuestro cuerpo? ¿Cómo nuestro cuerpo se hace presente en la escritura? ¿Es posible volver a poner en el centro el cuerpo cuando escribimos o hacemos escribir a otros? ¿Qué aprendizajes nos brinda ese cambio de mirada respecto del cuerpo en las prácticas de escritura? ¿Podemos hablar de saberes corporales y escritura?

En este capítulo me propongo dar cuenta de dos experiencias de escritura desarrolladas en espacios de formación docente en instituciones públicas donde profesoras en formación y en ejercicio atraviesan y habitan somáticamente la escritura de modos diversos. En este sentido, me interesa

recuperar trayectorias y biografías escriturarias múltiples que se hacen en el propio escribir y que configuran un vínculo corporal con la propia escritura donde saberes y cuerpos se traman para construir textualidades. Asimismo, el recorte del corpus está focalizado en textos escritos por mujeres que construyen un lugar de enunciación personal y político, un punto de vista femenino plural y de la diferencia que articula con las memorias de las luchas, dolores, pérdidas, miedos y conquistas femeninas históricas incardinadas en sus cuerpos y en sus escrituras corporeizadas.

## El cuerpo de Caperucita

Desde hace más de diez años coordino un seminario de literatura para niñxs en un Profesorado de Lengua y Literatura de un instituto de educación superior en la ciudad de Buenos Aires donde leemos y analizamos textos pertenecientes al corpus de la literatura argentina para las infancias. Ese espacio de formación, año a año, va transformándose a partir de los aportes de los distintos grupos de profesorxs en formación y, también, de acuerdo a los textos, autorxs y poéticas que elijo trabajar en cada cursada. Así, en los últimos años, el programa está orientado al análisis de las representaciones de infancias y a la problematización de los estereotipos sexo-genéricos como así también al abordaje de la literatura para niñxs desde una perspectiva de género en el marco de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). En este seminario no solo nos dedicamos a construir conocimiento teórico-literario en relación con el corpus seleccionado<sup>10</sup> sino también lxs profesorxs en formación escriben textos literarios y críticos.

A lo largo de la carrera, como comentan lxs estudiantes, existen pocas oportunidades para escribir —exceptuando los talleres de lectura, oralidad y escritura—, por eso el seminario también propone la experiencia de escribir ficción como práctica que habilita la construcción de una textualidad propia y, a su vez, la apropiación de saberes literarios. Es así que, luego de un primer recorrido panorámico por la historia de este campo literario, sus rasgos y géneros como así también su circulación en el ámbito escolar, en una de

---

10. Así hemos analizado, en estos años, la obra de Silvia Schujer, Graciela Beatriz Cabal, María Teresa Andruetto, Liliana Bodoc, Paula Bombara, Laura Devetach, Mágara Averbach, Didi Grau, Adela Basch, María Wernicke, Ricardo Mariño, María Cristina Ramos, entre otrxs autorxs de la producción literaria nacional. También hemos leído y estudiado textos de autorxs extranjeros como Jimmy Liao (ver Sardi, 2016) y textos literarios pertenecientes al género libro álbum que presentan diversas representaciones sexo-genéricas que debatimos en clase (Sardi, 2014 y 2015).

las clases, con un grupo de estudiantes, abordamos los cuentos tradicionales —género que se constituye en el origen de la literatura para niñxs y que configura una serie literaria de larga duración— a partir de una selección de versiones de Caperucita Roja —“Pobre lobo” de Ema Wolf (Alfaguara, 2001), *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* de Luis María Pescetti (Alfaguara, 2006), *La Caperucita Roja* de Leicia Gotlibowski (Libros del Eclipse, 2006), *Una caperucita roja* de Marjolaine Leray (Océano, 2009), *El pequeño libro rojo* de Phillippe Bresseur (Océano, 2011), *La niña de rojo* de Roberto Innocenti y Aaron Frisch (Kalandraka, 2013), *Y recuerda* de Juanjo G. Oller (Milimbo, 2014) y *Para cuidarte mejor* de Ximena García (Uranito, 2015). En un primer momento, rememoramos con el grupo qué cuentos tradicionales conocen, en qué versiones, cómo llegaron a ellos —es decir, cuáles fueron los modos de acceso a los textos en la infancia— y, luego, vamos abordando las pautas del género cuento tradicional de advertencia y el procedimiento de la adaptación en sus distintos formatos siguiendo la clasificación que realiza Marc Soriano (1999). A continuación, realizamos una exploración del corpus de textos seleccionado a partir de la consigna de elegir uno para analizarlo en relación con lo que estuvimos trabajando en clase sobre el género cuento tradicional y la adaptación. Luego de una puesta en común, pasamos al momento de la escritura. La propuesta es poder experimentar, a partir de la lectura, qué sentidos posibles lxs profesorxs en formación pueden construir en un texto ficcional, en una nueva versión de Caperucita Roja. La consigna es esa, no tiene muchas otras pautas o convenciones. Se trata de escribir un texto ficcional recuperando también los recuerdos de lecturas de la infancia —que abordamos en un momento previo— y las lecturas que recorrimos en la clase a partir de la selección del corpus o, a partir de ese recorrido realizado. Luego del momento de la escritura, leemos y compartimos oralmente los textos para hacer comentarios en relación a cuáles fueron las decisiones escriturales —que luego se transforma en un texto escrito donde se narra la “cocina” de quien escribe— en cuanto al punto de vista, la historia a narrar, el tono, los materiales para la ficción. Además, la instancia de lectura compartida de los textos también se propone como un momento de intercambio de miradas y lecturas sobre los textos en relación con la adaptación y el género cuento tradicional.

Lo interesante de esta experiencia con un grupo en particular, conformado por profesoras y profesores en formación que cursaron el seminario en el año 2017<sup>11</sup>, fue que la mayoría de los textos escritos por las estudiantes

---

11. El grupo estaba conformado por nueve mujeres y tres varones cisgénero.

mujeres estuvieron atravesados por la problemática de la violencia de género –el femicidio, la violación, la trata de personas para su explotación sexual– y, como contrapartida, la búsqueda de empoderamiento femenino o, al menos, la resistencia frente al sistema patriarcal. También, en algunos textos, estaba presente la problemática de la discriminación, el acoso o el racismo sufrido por mujeres.

“Para nuestra alegría personal o nuestra desgracia, las contingencias de la realidad tienen una gran influencia sobre lo que escribimos” dice Natalia Ginzburg (citada por Grossman, 2012:9). O, también podemos pensar con Deleuze, “lo que produce los enunciados, nunca es un sujeto, son los agentes colectivos de enunciación. Son agenciamientos maquínicos que en absoluto refieren a factores sociales, sino a agentes o agenciamientos colectivos de multiplicidades que nos atraviesan, que no son ni interiores ni exteriores a nosotros, pero son productores de los enunciados que formamos” (Deleuze, 2010:222).

¿Por qué estas Caperucitas eran víctimas de la violencia patriarcal? ¿Qué sentidos y experiencias se tramaban en la escritura de ficción de una nueva versión de Caperucita?

¿Acaso esta “coincidencia” en los textos se debió a que solo hacía unas semanas nos habíamos despertado con la horrenda noticia del femicidio de Micaela García<sup>12</sup>? ¿O todavía estaban presentes, en nuestros cuerpos de mujeres, las resonancias dolorosas de la desaparición y femicidio de Araceli Fulles<sup>13</sup>?

¿Qué lobos andan sueltos en la ciudad?

¿Qué miedos se construyen en estas versiones contemporáneas de Caperucita Roja?

### **“Una niña sola en la calle...”<sup>14</sup>**

Iris, una profesora en formación, escribe un texto titulado “Caperucitas Rojas” donde construye una narración partiendo de la escena inicial del hipotexto en la que se escenifica el diálogo entre madre e hija:

12. Micaela García, joven estudiante entrerrriana y militante por los derechos de las mujeres, fue víctima de violación y femicidio en abril de 2017.

13. Araceli Fulles estuvo desaparecida veinticinco días hasta que su cuerpo fue hallado en José León Suárez, víctima de femicidio, en el mes de abril de 2017.

14. Agradezco especialmente a las profesoras en formación Iris Amanda Villar, Tamara Montenegro, Andrea Torres (recientemente recibida) y Edith Campos, quienes me brindaron sus escrituras y reflexiones sobre sus experiencias escriturarias en el seminario. Sin ellas, este capítulo no hubiera sido posible.



auriculares en el cuello y “después me desperté porque viniste vos y....” Y la madre de la chica no la escuchó más porque empezó a escuchar todo rojo.

En esta versión del cuento clásico se reproducen algunos núcleos narrativos del hipotexto —el viaje de Caperucita a la casa de la abuela a pedido de la madre para que le lleve unos remedios y comida, la chica que no le hace caso a la madre, el peligro que acecha durante el viaje—, pero se propone una transculturación a partir de que el cuento transcurre en un barrio del conurbano, los personajes hablan en un registro coloquial rioplatense y la historia está situada en la contemporaneidad en Argentina —con datos explícitos referidos a dos víctimas de femicidio. El relato se define a partir de su inscripción territorial (Merklen, 2010); es decir, un barrio popular de la ciudad se constituye en un espacio público y político, una localización territorial, “un lugar de pertenencia, como fuente de identidad” (75) de la autora<sup>15</sup> que se replica en la ficción.

Asimismo, es interesante cómo en el texto se presenta al personaje del agresor —“el tipo que se le sentó al lado en el colectivo”— como algo repugnante, sobre todo a partir de la sensación de asco que le produce a la chica —que no tiene nombre— por lo que dice y hace, que se enuncia en el texto a partir de la repetición del adjetivo “asqueroso”. Esa sensación de repugnancia es reforzada por la construcción animalizada del agresor, tal como aparece descrito por la abuela: “era barbudo, de pelo largo en la cabeza, los brazos y la espalda”. Es decir, el texto construye una enunciación donde se explicitan las sensaciones y emociones del personaje de la joven frente al encuentro inesperado con su agresor. La repugnancia, como emoción que le genera el agresor a la protagonista, es visceral, es decir “involucra fuertes reacciones físicas a estímulos que a menudo tienen marcadas características corporales” (Nussbaum, 2012: 106) como, en este caso, el asco, la repulsión y la necesidad de establecer un límite entre su cuerpo y el del hombre que se sienta al lado de ella en el colectivo. En esa situación que se narra, la escritora prioriza las sensaciones ligadas al gusto, al tacto y al oído —por

---

15. En este sentido, recuerdo la clase donde trabajamos con la novela *Perros de nadie* (SM, 2005) de Esteban Valentino y se problematizó cómo el autor representaba un barrio popular en la ficción. Iris participó activamente en el debate en torno a la construcción de un verosímil donde, según ella y otros compañerxs, se estigmatizaba a la pobreza y se asociaba un barrio popular con el delito y el crimen. Asimismo, en su trabajo final abordó las “Ficciones de la pobreza” dando cuenta de diversos textos literarios que presentan universos ficcionales inscriptos en barrios populares o villas y que, en algunos casos, se construyen desde el déficit o la estigmatización y no como espacio social, colectivo y de pertenencia identitaria.

ejemplo, cuando dice que lo que le decía era “como algo pegado al oído, algo húmedo y asqueroso” – porque la repugnancia está asociada con esos sentidos y el contacto de algo extraño y ominoso con el propio cuerpo que, potencialmente, puede ser contaminado. En relación a cómo aparece el cuerpo en el texto que escribe Iris, podemos observar cómo en este relato también se hace referencia a la vergüenza que siente la joven protagonista frente a los dichos de “los viejos babosos”, dando cuenta, además, que la repugnancia está asociada también con un juicio moral y la necesidad de separarse de ciertas prácticas que pueden ser contaminantes en tanto perversas o bajas (Nussbaum, 2012).

Por otro lado, el texto construye una isotopía con el color rojo que va cambiando de sentido. Al inicio, el rojo está asociado con la campera que tiene la joven y la capucha roja. Luego, el rojo está asociado con el presentimiento de la madre y su preocupación debido a que la hija no llega a la casa. Y, casi al final del texto, el rojo se presenta, a partir de una sinestesia, “a escuchar todo rojo”, que refiere a las sensaciones de la madre ante la situación de desaparición de su hija. El color rojo, entonces, en el relato lo podemos relacionar con el hipotexto –por el título y la historia que se narra– y, a su vez, se puede asociar con la sangre y la muerte, con el final trágico del personaje de la joven.

Más allá del análisis interpretativo y la lectura que podamos hacer del texto, creo que es fundamental dar cuenta de las decisiones que tomó Iris para la elaboración de su texto, tal como las explicitó en la “cocina” de la escritura:

En lo primero que pensé antes de empezar a escribir el cuento fue en el lugar. En el cuento tradicional Caperucita está en un bosque solitario y se me vino a la cabeza la idea de la ciudad como un lugar en el circula mucha gente pero en el que cada uno está en su mundo. En esa idea encontré una similitud con el bosque ya que en la ciudad, pese a la multitud, también aparecen la soledad y el aislamiento.

Como no me podía sacar la ciudad de la cabeza tuve que adaptar el personaje principal ya que una niña sola en la calle.... Estaría expuesta al peligro, es lo mismo, no importa la edad me dije. Pero se me vinieron a la cabeza las noticias de las chicas víctimas de femicidio y un comentario que había escuchado meses atrás cuando buscaban a Araceli. Alguien que conocía a la chica publicó en Facebook “No la van a buscar porque no militaba, se drogaba y salía a bailar”.

Justamente hacía referencia a Micaela que sí militaba pero que también apareció muerta. Las diferencias a las que aludía el comentario se esfumaron con el trágico final que tuvieron las chicas. Esta idea de igualdad ante el peligro de la violencia machista me inspiró a no ponerle nombre a la protagonista del cuento ya que quería dar la idea de que podría ser cualquier chica sea como sea y haga lo que haga.

En canto a la construcción del personaje principal traté de darle la mayor verosimilitud posible tanto con sus actos (le contesta mal a la madre, no quiere hacer lo que le dice, se gasta la plata en cigarrillos, se maquilla y se arregla para salir) como con sus diálogos. En cuanto a los actos también los pensé en rechazo al juicio social que muchas veces recae sobre las víctimas de violencia de género y que de algún modo intenta justificar el acoso o la violencia hacia las “chicas mal”, tal como refleja el comentario antes citado. En este sentido también hay un juego con el personaje del cuento tradicional ya que caperucita es una “niña bien” y en la adaptación aparece otro tipo de niña bien que aunque le contesta mal a su madre y hace todo lo que hace, no merece valoración negativa ni mucho menos que se justifique la violencia hacia ella.

A la madre la pensé como una persona intuitiva, que siente que algo malo le va a pasar a su hija en el camino. Esto me hizo pensar en la energía de las cosas, en lo inexplicable del presentimiento. Entonces modifiqué el principio del cuento “Había una vez una campera que tenía una chica”. Como si el objeto tuviera encerrada a la persona. Esto me dio la imagen siguiente: “La casa daba vueltas a la madre” y no la madre daba vueltas a la casa. También pensé en la chica como objeto del lobo, un hombre lascivo como muchos que circulan a diario y ven a las mujeres así, como cosas.

Inmediatamente pensé: la chica está envuelta en la campera, la madre da vueltas, el tipo la encierra en el colectivo y se me vino la idea de darle circularidad pero no volviendo al principio sino repitiendo la última palabra del último párrafo en el primero del siguiente hasta formar algo cerrado.

Durante toda la redacción pensaba en Araceli y Micaela y el final no pude evitar hacerlo triste. Traté de conectar el presentimiento de la hija cuando va en el colectivo, el de la madre en la casa y el de la abuela cuando tiene fiebre. Como una imagen de conexión entre mujeres pero con un final pesimista.

Las decisiones escriturales que explicita Iris en su texto dan cuenta de diferentes órdenes. Por un lado, aquellas que están vinculadas con el género literario –cuento tradicional– como el espacio donde transcurren los sucesos que se narran y la elección de la ciudad que sustituye al bosque del hipotexto. En relación con ello, es interesante cómo Iris, para justificar su elección espacial, se detiene en las vivencias de “soledad y aislamiento”, en tanto experiencias que la atraviesan como persona que vive en un contexto urbano<sup>16</sup>. Asimismo, ahí aparece la duda respecto de cómo sería una niña sola andando en la ciudad y, en relación con eso, la necesidad de “adaptar al personaje” y la preocupación por la edad de la joven protagonista. Es decir, en estas reflexiones la autora problematiza la relación entre el espacio público y el cuerpo femenino, las posibilidades o restricciones de circulación en un espacio urbano normativizado para los varones heterosexuales que deja impresiones en los cuerpos de las mujeres –o de las masculinidades no hegemónicas– como “el peligro” de ser una víctima potencial de la violencia machista. Y, en relación con la construcción de la verosimilitud en la configuración del personaje femenino, la profesora en formación decide no ponerle nombre, para dar cuenta de cómo el machismo expropia a las mujeres de su propio cuerpo y lo transforma en un territorio a ser usurpado, experiencia trágica a la que las mujeres estamos expuestas.

En las decisiones de la profesora en formación respecto de la construcción del personaje femenino por un lado, como señala Iris, se propuso presentar una niña que no obedece a la madre, como símil de la niña del hipotexto, pero aun así no puede ser considerada culpable por la violencia ejercida hacia ella. Es decir, no se trata de establecer una jerarquización entre mujeres desde un parámetro moral que culpabilice a las víctimas de la violencia machista de acuerdo a sus formas de actuar; más bien, se busca una respuesta emocional hacia las otras mujeres, de entendimiento y comprensión, de solidaridad femenina que rompa con las normas instituidas. En este sentido, también está presente la reflexión sobre la pérdida de identidad de las víctimas, el borramiento de su singularidad y la revictimización que hacen los medios de comunicación masiva. Como señala Rita Segato, actúa la “pedagogía de la crueldad” y, en ese marco, el lugar que ocupan “los medios masivos de información, con su lección de rapiña, escarnio y ataque a la dignidad ejercitadas sobre el cuerpo de las mujeres” y, además,

---

16. Richard Sennett en su libro *Carne y piedra* (2016) explora las relaciones entre los cuerpos y la ciudad a lo largo de la historia y reflexiona acerca de cómo los cuerpos y sus prácticas se vinculan con la planificación y arquitectura urbana.

que “existe un vínculo estrecho, una identidad común, entre el sujeto que golpea y mata a una mujer y el lente televisivo” (2018:14).

Por otro lado, Iris reflexiona sobre la objetivación del mundo ficcional que presenta, es decir, la decisión de empezar haciendo referencia a la vestimenta del personaje de la chica o a la casa que gira sobre la madre desesperada, donde las mujeres aparecen cosificadas o son reguladas en sus conductas por objetos. Y, en esa decisión, la inclusión de una estructura narrativa circular dando cuenta de una experiencia repetida al infinito, en tanto práctica que en la repetición se constituye en norma cultural.

Por último, la reflexión de Iris en relación con el final “triste” y “pesimista” explicita cómo, si bien las mujeres buscan construir comunidad, en tanto constituir “una politicidad en clave femenina” (Segato, 2018:15); ella y su cuerpo de mujer habita una sociedad patriarcal donde reina la insensibilidad, la baja empatía, la crueldad y la violencia sobre el cuerpo de las mujeres y el peligro de ser víctima del mandato masculinista.

En las decisiones que toma Iris como autora de esta versión de Caperucita Roja hay una puesta en juego de su experiencia como mujer, de sus vivencias, de sus necesidades, miedos y temores. Es decir, Iris construye el relato apoyándose en una experiencia histórica acumulada por las mujeres, a partir del sufrimiento propio y colectivo. Ella escribe esta versión del hipotexto desde su propia corporeidad, escribe con su cuerpo de mujer que habita en una sociedad patriarcal, donde su cuerpo femenino está atravesado por pautas, normas y regulaciones sexo-genéricas que configuran modos de actuar, estar, sentir, pensar, ser. Iris escribe su texto desde su corporeidad y, en ella inscribe su identidad femenina en tanto todo relato es, de algún modo, la construcción como sujetxs de nuestra propia identidad.

### **“Fue como ser la protagonista de una película”**

Tamara, otra profesora en formación, escribe el texto titulado “Lo que fue de Caperucita” donde narra una versión del hipotexto desde la voz de una chica joven que recuerda lo que le pasó con el lobo en el pasado:

Tenía siete u ocho años cuando pasó lo del lobo. Fue importante, claro, uno no ve todos los días salir de la panza de un lobo a su abuela. Sí, salió intacta, cubierta de una especie de baba, como placenta. ¡Puaj! Me da asco esa imagen. Menos mal que comí hace dos horas sino te juro que vomito. La abuela se emborrachaba y perdía el conocimiento. Habrá pensado que era mi viejo. Ella estaba convencida de que mi papá iba a volver pero que no iría

a ver a mi mamá sino que golpearía la puerta de su casa. Será por eso que le abrió y lo dejó pasar con total confianza. Mi mamá no quiso hablar nunca más del tema. Me acuerdo que ese día llegué a casa en un auto de policía y ella me esperaba en la puerta fumando. Estaba nerviosa. Fumando. Qué raro nunca había visto fumar a mamá. Me agarró de la mano y me metió en la bañera. Estaba re calentita el agua, me acuerdo muy bien de eso. Después me peinó, me sentó en la mesa, sirvió la comida y puso la tele. Pero no vimos dibujitos, vimos el noticiero. Nunca me dejaba ver el noticiero porque decía que transmitía imágenes no aptas para niños. Así tal cual: no aptas. Sí, a la abuela la seguí viendo. Y te confieso que una vez volví a tomar el camino largo. En el fondo, creo que quería encontrarme con un lobo. ¿Está mal? Eso fue de más grande. Necesitaba que me pasara algo, porque la verdad que tanto silencio me abrumaba. No, la tele estaba siempre prendida y mamá me dejaba poner música fuerte —a veces, cuando no le dolía la cabeza—. Quería tener algo para contarles a mis amigas, que no eran muchas pero algunas tenía. En la escuela me iba mal, no me podía concentrar. A todas les gustaba un pibe que era alto, morocho, medio canchero. A mí me parecía un tarado y un día lo dije. Primero me dijeron que decía eso porque sabía que a mí nunca me iba a dar pelota. Después me dijeron lesbiana. No soy lesbiana, me gustan los tipos pero no me gusta ninguno en particular ¿se entiende? ¿Que qué pasó con mi abuela? Murió de cirrosis. Bah, según mamá de una “hepatitis mal curada”. Eso decía en el barrio. Mamá y la abuela se odiaban. Para la abuela mi papá se había ido porque mamá era una histérica. No sé, mamá nunca me dijo nada. Basta, no quiero hablar más de mi mamá. Al final creo que lo más interesante que me pasó en la vida fue lo del lobo. Eso fue como ser protagonista de una película. La abuela en la panza del lobo, la policía, la ambulancia, los periodistas. Guardé la nota que salió en el diario pero mi mamá la encontró y la quemó. Hace poco la busqué en internet. Hablaba de una nena dulce, de una abuela buena, una madre protectora y un lobo malo y embustero. Yo no me acuerdo bien de lo que pasó, por eso estoy acá, porque me dijeron que acá voy a poder reconstruir la historia. Bah, mi historia. En la foto me veo tan chiquita, agarrada de la mano de un policía y con la abuela al lado mío sentada en una silla de ruedas. La abuela con una cara de resaca que no da más. El cana con el pecho levantado, como el héroe de la escena. No me acuerdo de haber estado ahí, en serio. Es como si me hubieran contado un cuento. Un cuento en el que soy la protagonista y en el que aparecen mi abuela y mi mamá, la única familia que tengo, la única que conozco porque de mi papá solo sé que se llamaba Carlos y que era estafador —eso me lo enteré una vez que vino un tipo a cobrar una

deuda a casa y cuando mamá le dijo que Carlos no vivía más ahí le dijo: “Su marido es una mala persona, es un estafador”. Pero en mi cuento la nena no es dulce sino perturbada, la abuela borracha y la mamá maníaco depresiva. Ese es mi verdadero cuento ¿Entendés?

¿Cómo estaba vestida? Tenía una capa. No, no me la puso la policía. Era mía. ¿De qué color era? No sé, porque la foto está en blanco y negro. Pará, sí, sí, me acuerdo, esa capa la usaba siempre, no me la quería sacar nunca. Era de color... ¡Ay! No me puedo acordar de qué color era esa capa que me gustaba tanto.

El texto tiene un tono –“la relación del que narra con la historia” (Piglia, 2015:87)– de cierta proximidad entre la autora y su narración, como si para contar esta historia solo fuera posible desde la primera persona, desde una cercanía entre la realidad y el mundo de papel. ¿Cómo contar la historia de Caperucita Roja y su experiencia como niña si no es desde la voz en primera persona de una mujer? ¿Es posible dar cuenta de la experiencia femenina de esa niña si no se le pone una voz encarnada en el cuerpo? Como explica Tamara, en la “cocina” de su texto:

Esta Caperucita desenmascara el cuento con final feliz y expone a cada uno de los personajes frente a un narrario explícito que ya conoce la historia. Si bien el relato surgió a partir de la escritura, es decir que no tuve una idea previa, creo que operó el recurso estilístico utilizado por Silvia Schujer en *Las visitas*: la protagonista cuenta su historia a partir de las respuestas a preguntas que no están explícitas.

Es decir, la autora se propuso construir un texto donde se estableciera una relación clara con lxs lectorxs, poniendo en juego el procedimiento narratológico utilizado en un texto leído previamente en el seminario. “Escribir es querer reescribir” podríamos decir con Barthes (2005:192) como el procedimiento que se juega aquí, en esta escritura de Tamara.

Escribir esta nueva versión es también poner en acto el procedimiento de subvertir el hipotexto para plantear una ficción donde lxs personajes se presentan de manera ambivalente según quién narre la historia: los medios de comunicación masiva o la protagonista. Dos miradas antagónicas que confrontan el estatuto de la verdad y la ficción, como explica la profesora en formación:

La protagonista de mi cuento es una Caperucita Roja que ronda los 20 años y se hace preguntas con respecto a su pasado y a su presente en relación a su familia y a sus propios deseos. Su pasado se corresponde con los mismos hechos ocurridos en el cuento original: el lobo se comió a su abuela, la cual fue rescatada por un guardabosques. En el presente se confronta la historia construida por los medios de comunicación con su propia experiencia: la abuela alcohólica, la madre mentirosa y el padre abandonado. (...)

En relación a la construcción de los personajes, también hay un posicionamiento disruptivo porque están contruidos como la contracara del hipotexto en un claro posicionamiento político sexual. Por un lado, como explica Tamara, “el lobo no es el malo sino que representa la dimensión del deseo y el peligro, esas zonas que no se cuentan pero que existen, tanto en la niñez como en la adolescencia” –volveremos sobre esto más adelante– y, por otro lado, la figura de la madre se complejiza a partir de la mirada generizada de la profesora en formación que, como ella misma explica:

(...) a medida que fui construyendo el relato introduje mis propias preguntas, las cuales surgieron a partir de la lectura teórica y bibliográfica en este seminario acerca del rol que ocupa la mujer en la sociedad contemporánea, sobre todo el de las mujeres/madres, y que se reproduce con frecuencia en la literatura infantil y juvenil. Por ejemplo, en el cuento de Perrault la mujer ocupa un rol de “madre protectora” cuando prepara la comida para la abuela que está enferma y le pide a Caperucita que tenga cuidado en el bosque. En esta versión del cuento la madre es depresiva, sufre el abandono de su marido y disimula ante los demás un enfrentamiento con su suegra por causa de un hombre a quien defiende sin importarles que haya abandonado a su familia. Madre depresiva, abuela alcohólica, y una adolescente con más preguntas que certezas componen tres tipos de mujeres por fuera de los estereotipos que frecuentemente se encuentran no solo en los cuentos infantojuveniles sino también en series televisivas destinadas a lxs jóvenes.

Es decir, Tamara, construye una nueva versión de Caperucita Roja donde se propone romper con los roles asignados socialmente a las mujeres, que se reproducen en la literatura y en otros consumos culturales de lxs jóvenes como son las series televisivas. Las tres mujeres que aparecen en el relato encarnan diversas experiencias femeninas donde se borra la mirada edulcorada para mostrar las vivencias reales de la abuela, la madre y la niña, más allá de los eufemismos –como cuando la narradora nombra la enfermedad

de su abuela como “cirrosis” o como dice su madre “una hepatitis mal curada” – o el discurso mediático – como la noticia que encuentra Caperucita donde se “hablaba de una nena dulce, de una abuela buena, una madre protectora y un lobo malo y embustero”.

La relación entre el lobo y Caperucita, en esta versión se complejiza, ya que, como señala Tamara, apuesta a presentar otras dimensiones que, habitualmente, son soslayadas en la literatura para niñas:

En cuanto al encuentro con el lobo, el personaje “malo” del cuento de Perrault, en esta versión cobra una dimensión de deseo y acciona el pasaje de la infancia a la pubertad de Caperucita, es decir, opera a favor de la transformación de una niña que está construyendo su identidad al enfrentarse cara a cara con las mentiras que constituyen las relaciones entre su familia.

Es decir, como aparece en el texto ficcional, la niña vive el encuentro con el lobo como una experiencia sexuada, donde el deseo sexual moviliza el vínculo entre los personajes o, al menos, en la niña:

(...) En el fondo, creo que quería encontrarme con un lobo. ¿Está mal? Eso fue de más grande. Necesitaba que me pasara algo, porque la verdad que tanto silencio me abrumaba. (...) Quería tener algo para contarles a mis amigas, que no eran muchas pero algunas tenía. (...) Al final creo que lo más interesante que me pasó en la vida fue lo del lobo. Eso fue como ser protagonista de una película.

Caperucita Roja se construye como un personaje de niña que desea al lobo, que anhela el encuentro con un varón y de esta manera, se distancia del personaje canónico de la “niña buena” para presentar una infancia compleja en tanto “diversidad de modos de habitarla, transitarla; de múltiples modos de ser niño/a en tanto diversas trayectorias de vida, recorridos, formas de vinculación sociocultural y de socialización primaria” (Sardi, 2014: 2). La ficción desestabiliza y propone despojarse de cierta perspectiva hegemónica que invisibiliza las infancias y las uniforma para, más bien, considerarlas en su diferencia, multiplicidad y singularidad, más allá de los roles establecidos. Además, se detiene en la dimensión corporal y sexuada del personaje de la niña, en tanto sujeto que experimenta ese momento como si se tratara de un rito de pasaje, de la concreción de una transformación o metamorfosis en su identidad sexo-genérica.

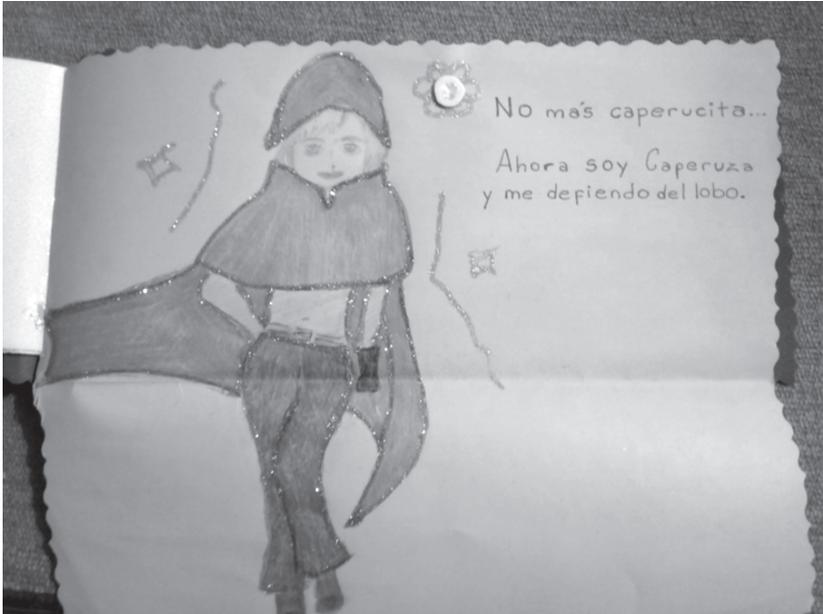
Caperucita Roja, en la ficción que escribió Tamara, se construye desde su mirada y su voz de narradora, fuertemente tramada en el cuerpo del personaje femenino, en sus sensaciones y emociones que la atan, de algún modo, a su experiencia corpórea y que nos habla, también, de cómo la escritura se hace cuerpo, escribimos desde nuestros cuerpos y nuestros cuerpos se inscriben en nuestra escritura. Es así que, a lo largo del texto, se construye una isotopía corporal que remite a sensaciones e impresiones en el cuerpo que experimenta Caperucita a partir de la situación inicial del relato –la abuela es sacada de la panza del lobo–. La narración se configura desde una percepción material de los hechos por parte del personaje de la niña que siente asco – “cubierta de una especie de baba, como placenta. ¡Puaj! Me da asco esa imagen. Menos mal que comí hace dos horas sino te juro que vomito” –, protección y cuidado a partir de las sensaciones táctiles – “Me agarró de la mano y me metió en la bañera. Estaba re calentita el agua, me acuerdo muy bien de eso. Después me peinó, me sentó en la mesa (...)” – y extrañeza a partir de la percepción olfativa y visual de ver a su madre fumando. Leemos el texto y sentimos en el cuerpo las sensaciones que experimenta el personaje de Caperucita. La vida se hace texto en el cuerpo y mi cuerpo de lectora se hace carne a partir de esa textualidad corporeizada.

Y el cuerpo también está presente en el último párrafo del relato, cuando la pregunta acerca del color de la capa que llevaba puesta en el episodio del lobo nos remite a la ropa como coraza y disfraz, como algo que cubre el cuerpo pero también lo devela, en tanto niña y mujer. Una capa que identifica a Caperucita Roja, la del hipotexto y la de la nueva versión de la profesora en formación, la que viste a la niña buena y la que cubre a la niña que desea.

La literatura, aquí, en estos textos de las profesoras en formación, no solo da cuenta de los saberes y las vivencias que empoderan a estas mujeres sino también muestra los miedos femeninos; de allí que escribir ficción puede ser una forma de conjurarlos y, a su vez, reapropiárselos para capitalizarlos. Es decir, escribir sobre esas experiencias que nos atraviesan como mujeres puede ser una forma de trascender los temores, poder hablar de ellos, compartir vivencias, historias y, en ese sentido, construir una relación de sororidad (Lagarde, 2006) –vínculo entre mujeres que se reconocen como tales y que construyen saberes sobre sí mismas en el diálogo, el intercambio y la práctica– desde la ficción y hacia la vida. Esas escrituras, también, son una forma de inventarse y reinventarse, de construirse como mujeres con experiencias singulares a partir de la narración de la propia vida o de la vida hecha ficción o de la ficción construida como vida. De allí

que estas escrituras posibilitan la construcción de una voz propia (Sardi, 2013) como mujeres que escriben desde sus propias identidades, historias, vivencias, experiencias corporeizadas; es decir, en estos textos escritos por las profesoras en formación, la escritura se trama en la diferencia sexual y en lo femenino de maneras impensadas pero, a su vez, “indisociables” diría Cixous (Segarra, 2010:59).

En este sentido, fue muy interesante la versión que escribió otra profesora en formación, Edith Campos, que eligió el género libro álbum. Su texto, titulado “Caperuza”, está estructurado a partir de un diálogo entre el lobo y Caperucita Roja a través del discurso icónico y la distinción de las voces a través de los colores y las imágenes, excepto en la última página donde está presente el discurso verbal de la niña que dice “No más Caperucita...Ahora soy Caperuza y me defiendo del lobo”.



Como explica Edith, para elaborar el libro álbum hizo una exploración de los significados de los colores, luego decidió qué tipo de ilustración quería realizar y quiénes serían lxs lectorxs destinatarixs y el tema. La mirada es central en su relato, ya que consideró que el lobo fuera representado por un ojo “y por la mirada hostil de alguien que acecha, como si fuera un depreda-

dor.” También decidió que el relato transcurriera en la ciudad, en lugar del bosque. Asimismo, como explica Edith, “mi Caperucita no era la tradicional, por el contrario, la de mi versión no necesita ayuda para defenderse. En consecuencia, mi historia no tiene cazador ni abuela, tampoco una madre dando recomendaciones. Porque mi Caperuza no es una niña indefensa, es una jovencita como cualquier otra, independiente, segura y decidida. (...) Mi Caperuza lanza golpes para defenderse del lobo moderno, del abusador, de la violencia de género.”

Escribir desde el género y con el cuerpo puede ser también una forma de catarsis, en tanto búsqueda de expresión de las propias vivencias y, en ese sentido, podemos pensar la escritura como una práctica que se vive como una “escritura necesaria” (Castillo Gómez, 2002) en tanto hay una voluntad explícita de escribir a partir de ciertas circunstancias de la vida, acaso, para dejar memoria. Algo de esto encuentro en la “cocina” del texto de Andrea, otra profesora en formación que participó pero no llegó a escribir el texto en la clase:

Pensaba en mi cuento, en escribir mi versión de Caperucita...la boca del lobo se me vino a la mente, entonces pensé en la ciudad, en el subte, en la incomodidad de la mirada masculina o mejor dicho la mirada machista... caminé y me sentí observada...me acordé de Ale...

Ale es una compañera, una amiga, es maestra jardinera en espacio para la primera infancia en Paternal. Con ella y otras pibas hace unos meses armamos una Comisión de Género para debatir específicamente sobre la violencia y cómo empezar a tomar en nuestras manos tantos casos conocidos. Ese fin de semana a Ale la quisieron violar en la estación de tren de Haedo. Me acordé de lo que nos contó, de lo mal que nos sentimos, de la impotencia y la angustia que sentí, todo eso se me vino a la garganta y la bronca escribió el cuento cuando llegué a casa después de dejar al nene en el jardín. (...)

Ser objeto de la mirada masculinista en el espacio público, sentirse observada y la incomodidad que eso genera funciona como disparador de la escritura de Andrea. Y, aún más, la vivencia cercana del peligro a ser violada, que vivió una amiga unos días atrás, imprime en el cuerpo sensaciones de impotencia y angustia, huellas corporales en la garganta, y la bronca como expresión de la indignación de Andrea guían su escritura. Esas emociones que siente en el propio cuerpo se encarnan en su escritura y se inscriben en la textualidad como formas de enunciación femenina. El texto que Andrea compartió vía e-mail fue:

“La noche roja”

Caperucita está en el bosque, no recuerda cómo llegó allí, no sabe porque tiene miedo pero lo tiene, los árboles robustos oscurecen el atardecer, la noche se avecina irremediadamente.

Escucha unos pasos, no sabe si son las hojas movidas por el viento, no sabe si es su propio temor lo que la asusta y la pone histérica, pero no, no es eso... sabe que la siguen, escucha la respiración de ese otro, agitada, esa mirada acechante que la persigue, sabe del hambre voraz del que va a cazarla...

Caperucita se paraliza lo ve venir, ve sus ojos penetrantes, sus manos desgarradoras, es grande el lobo, inmenso, una mordida de esos dientes la desgarrará, lo sabe. Caperucita se paraliza, se entrega, no debía estar ahí, no debía salir sola, ella es indefensa no puede con los riesgos del bosque, se lamenta... y en un arranque de locura de valentía o de terror o todo eso junto estira los brazos en cruz y grita, grita bien fuerte, con todos sus pulmones con el aire que recorre su cuerpo aún con vida: BASTA y en ese grito que la desinfla en sus entrañas y mueve las ramas del bosque frondoso en un eco infinito, un punto rojo se vislumbra a lo lejos, uno rojo que emerge de su mano izquierda extendida en cruz, mira su otra mano, otro punto rojo se acerca por ese lugar, caperucita se da vuelta, y en ese giro rápido se marea, pierde de vista al lobo, los puntos rojos emergen por todos lados, sigue girando en círculo ya no se ve más que una marea roja, ¿el bosque se incendió?

No sabe que pasa, no entiende que sucede, el miedo y el terror, el movimiento brusco de su cuerpo la descomponen. Una mano toma su mano derecha, una mano cálida, acogedora, una mano de mujer con una caperuza roja, la mano izquierda es tomada por una niña como ella con una caperuza también roja, un círculo heterogéneo de manos unidas encierra al lobo. Caperucita ya no siente miedo, ya no está sola, ya son muchas más...y el lobo se deshizo en lágrimas frente a sus ojos.

Escribir es aquí una necesidad de decir, de enunciar el dolor que se siente en el propio cuerpo, de dejar por escrito el sufrimiento y la experiencia dolorosa de ser mujer en una sociedad patriarcal donde los cuerpos de las mujeres devienen valores de cambio, objetos cosificados, descartables. “Escribir, en fin, para no morir, y para vivir” (Castillo Gómez, 2002:37).

De allí que en el espacio de la formación docente mi apuesta como formadora se centra en privilegiar un trabajo con las narrativas donde las profesoras en formación escriban ficción desde sus propias experiencias, desde sus propios cuerpos femeninos y feminizados, porque en esos relatos se

construyen saberes de la experiencia, saberes para la vida, locales, situados, contextualizados, históricamente no legitimados –como aparece en la reflexión de Iris sobre el poder de la intuición femenina–. Es decir, poner en valor los saberes de la experiencia “como objeto de enseñanza implica un trabajo de validación no de la vida individual “en sí” de los sujetos sino de la trama de producción sociohistórica de la experiencia, los sentimientos y los deseos” (Báez, Malizia y Melo, 2017: 32). Y, a partir de esas escrituras ficcionales, las profesoras en formación se apropian de saberes literarios en torno al cuento tradicional, la construcción del personaje, la verosimilitud, el punto de vista y la narración, entre otros.

En esta experiencia de lectura y reescritura de “Caperucita Roja” en el marco del seminario, fue muy interesante lo que se produjo en el aula, en tanto las mujeres tomaron la palabra, quisieron leer primeras, intercambiaron sus lecturas y puntos de vista, trajeron al espacio del aula otras experiencias o vivencias femeninas y, en ese marco, los varones del grupo –que eran minoritarios– participaron escuchando a sus compañeras, leyendo sus propios textos o comentando los textos ajenos. En ese espacio de intercambio, los varones escucharon las experiencias de sus compañeras, acompañaron las lecturas de las ficciones y aportaron otras voces para construir, entre todxs, un ámbito de confianza que se construye de manera transversal teniendo en cuenta las diferencias. En este grupo el trabajo en la clase se configuró a partir de un diálogo donde se puso en juego “la comprensión, la cooperación y la adaptación” de modo de “sostener las diferencias dentro de un pacto más general de tolerancia y respeto” (Burbules, 1999:57); es decir, se apostó al intercambio a partir de la construcción de una comunidad de trabajo donde cada unx fue compartiendo su texto y, a partir de allí, se fue abriendo la participación al diálogo, el intercambio y la puesta en juego de diversos puntos de vista. Podríamos decir que se rompió la hegemonía del orden patriarcal –tan habitual en algunas clases y grupos, donde los varones toman la palabra y dejan a sus compañeras mujeres confinadas al silencio (Sardi y Andino, 2018 a)<sup>17</sup>– para proponer un intercambio igualitario de construcción de conocimiento colectivo. En el trabajo compartido durante el seminario, el espacio del aula se convirtió en un lugar para hablar de temáticas vinculadas con la experiencia femenina como la maternidad y la menstruación como así también cuestiones referidas a las sexualidades, las violencias, entre otras problemáticas que interesaban al grupo y que

---

17. Para profundizar, ver capítulo 3 de este libro.

surgían de las prácticas de lectura y escritura a partir del corpus literario seleccionado.

### Tres consignas de escritura y una jeringa

Si la escritura es lo desconocido, lo que no puede preverse ni anticiparse, ¿qué sucede cuando se trata de escribir como parte de una experiencia de formación docente continua? ¿Cómo se trabaja con esta experiencia de desacomodamiento en un espacio donde lo que se busca es hacer escribir a otrxs que son colegas?

¿Cómo hacer para que lxs profesorxs se sumerjan en un devenir que se construye en el propio hacer y donde no hay maneras preestablecidas, formas correctas e incorrectas? ¿Cómo dar lugar a escrituras diversas, variadas, múltiples que dan cuenta de poéticas propias e inesperadas? ¿Cómo volver la mirada sobre las propias experiencias de escritura para establecer vínculos con la tarea de hacer escribir a otrxs en la escuela secundaria o en espacios de formación superior?

En este apartado, me interesa detenerme en una experiencia de formación docente continua donde abordamos la escritura como práctica encarnada en los cuerpos y como práctica epistémica, a partir de consignas de escritura.

Abrirse a la posibilidad de escribir ficción en un espacio de formación docente continua es estar, de algún modo, dispuesta a recorrer caminos insospechados, a veces incómodos o difíciles de transitar o, al menos, donde no sabemos con qué nos vamos a encontrar. Poner el cuerpo en la experiencia de escribir con colegas en un espacio donde participan profesorxs de Lengua y Literatura implica, desde el vamos, en una posibilidad de incursionar en prácticas, representaciones, saberes, lecturas y, al fin y al cabo, vivencias que nos llevan a lugares poco transitados donde los cuerpos, generalmente, pueden estar ausentes o, al menos, ocultos.

En un curso de capacitación docente para profesorxs de Lengua y Literatura –que coordiné con dos profesoras de mi equipo de trabajo<sup>18</sup>– la experiencia de escribir ficción formó parte del recorrido formativo que nos habíamos propuesto, entendiendo esa práctica como un modo de experi-

---

18. En el marco de un convenio del gremio docente y la universidad, coordiné –junto con las profesoras Ana Carou y Camila Grippo– el curso “La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI” durante el primer cuatrimestre del año 2018, destinado a docentes de Lengua y Literatura que trabajan en la universidad. El grupo estuvo conformado por cinco profesoras mujeres cisgénero.

mentar la escritura para, a partir de allí, poder analizarla, problematizarla, teorizarla y establecer vinculaciones con las prácticas de escritura en los espacios de desempeño laboral. Es decir, escribir en tanto experiencia que habitamos en el propio cuerpo sexuado como profesorxs, con las incertidumbres, incomodidades, dudas y vergüenzas de nuestra identidad docente. Escribir para escribarnos, escribir para construir conocimiento en torno a la escritura, escribir para hacer escribir a otrxs, escribir para elaborar consignas de escritura que, en otra instancia, se llevarán a la práctica.

En uno de los encuentros del curso nos propusimos abordar la consigna de escritura como dispositivo didáctico para, a partir de allí, problematizarla en relación con los contenidos de la ESI para la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género. Para ello, propuse reflexionar en torno a la consigna de escritura para pensarla como artesanía (Sardi, 2012) en tanto artefacto didáctico que construimos en el devenir de nuestro hacer, que se va configurando desde una materialidad y unos saberes disciplinares y, a la vez, en relación con ciertas decisiones didácticas que tomamos en contexto; es decir, una artesanía en tanto objeto de enseñanza que se va transformando, metamorfoseando en la propia práctica, en diálogo con los saberes de lxs sujetos, en la contingencia del propio hacer docente. Como comenta una profesora en el curso “La idea de consigna artesanal va un paso más allá para repensar la práctica y el modo en que se escriben las consignas” y agrega “rompe de otra manera con la idea de la consigna”. Justamente, se trata de volver a pensar la práctica de enseñanza, de preguntarse acerca de cómo intervengo en la clase desde las consignas, cómo pienso mi mediación didáctica a partir de la elaboración y puesta en juego de una consigna en el contexto de la práctica. Es decir, crear una consigna y llevarla a la práctica implica dejarnos sorprender por lo que esa consigna trae, qué textos se producen a partir de allí, qué sentidos nuevos lxs escritorxs le imprimen a esa consigna dada, de qué se apropian, qué consideran, qué soslayan, qué omiten o bien cómo los textos se escriben a contrapelo de lo que la consigna propone. (De algún modo se trata de romper con un sentido común instituido de que si el texto no responde a la consigna, es algo a reencausar, a corregir, a evaluar). En relación con ello no se trataría de pensar que la consigna no está correctamente resuelta o que no se respetó lo pedido sino, más bien, tener en cuenta que si partimos de la consigna como artesanía estamos previendo estas contingencias, estas resoluciones inesperadas, otros modos posibles de escribir desde la consignas, modos singulares de apropiación del texto consigna.

También abordamos la consigna de escritura en tanto “poética de tramas abiertas” (Bollini, 2013), cuando se habilita en el aula el despliegue de múltiples experiencias, “ya que se trabaja a partir de un estado de cosas ocurridas, que a veces pueden surgir solamente de una especie de exceso que deja la carga de los textos leídos” (86). Es decir, se trata de dar lugar a “una serie de ampliaciones en las que tratamos temas diversos dentro de lo que va ocurriendo” (idem). De allí que “las consignas de escritura surgirán de esta trama que puede haberse previsto, dejado abierta al devenir en las clases o no realizarse nunca en forma concreta sino como una especulación” (68).

Pensar las consignas desde aquí es abrirnos a la clase en tanto territorio a ser explorado, espacio contingente donde no sabemos qué es lo que va a generar la intervención; es abrir la escritura en tanto posibilidad, peripecia, acontecer.

A esta experiencia de escritura en tanto devenir, en este espacio de desarrollo profesional docente donde estábamos abordando la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género, sumé la conceptualización de la “consigna de escritura de género” —es decir, “cuando la consigna problematiza apropiaciones en los sujetos indagando, desde la lengua y la literatura, saberes locales (Geertz, 1995) atravesados por la dimensión sexual y genérica” (Andino, 2017:72). La escritura, entonces, surge más claramente como una experiencia sexuada, los saberes específicos de la disciplina se problematizan en la consigna —y en los textos resultantes— atravesados o sesgados por la dimensión sexo-genérica. Los saberes disciplinares se reconfiguran como saberes generizados en las consignas de género, es decir, se trata de visibilizar la dimensión sexuada de los saberes disciplinares (Sardi, 2017), hacerla evidente y, a partir de allí, problematizarla para romper con los límites instituidos de lo que se legitima o no como conocimiento específico. Abordar la escritura en las aulas desde las consignas de escritura de género es, también, un modo de “extrañar el currículum” (Lopes Louro, 2012), es decir, hacerlo *queer*, proponer una mirada disruptiva respecto de los saberes legitimados, apostar a los saberes locales desde una perspectiva feminista y decolonial (Palermo, 2014) y revisar los modos en que los saberes legitimados se constituyen como tales.

En el encuentro con lxs docentes, entonces, propuse una serie de consignas para que eligieran una para analizar qué saberes disciplinares y de género se estaban abordando y, luego, que la resolvieran. Las siguientes consignas son las que eligieron las profesoras del grupo para resolver, entre otras que propuse:

- Elegir una de las siguientes palabras y elaborar una constelación. Para ello asociar la palabra seleccionada utilizando alguno de los siguientes mecanismos: connotación, denotación, significante, rima, terminación, familia de palabras, etc. Las palabras son: vestido, labio, pollera, mamadera, pito.
- Relaten una escena –ficcional o autobiográfica– en la que narren un rito de iniciación. La pueden contar en primera persona o en tercera persona.
- Elijan uno de los siguientes objetos y narren una escena –autobiográfica o ficcionalizada– de su infancia. Los objetos son: jeringa, sótano, muñeca, jarabe, soldadito de plomo, pelota.

La consigna de la constelación fue una propuesta que había armado con un colega<sup>19</sup> para una clase en la universidad sobre enseñanza de la literatura y perspectiva de género y que repetí en esta ocasión. Me interesaba ver cómo la formulación de la consigna que apela a trabajar saberes de la lengua y la literatura de manera conjunta operaba en un grupo de profesores en ejercicio; es decir, quería ver qué resonancias, ecos, sentidos podían construirse a partir de una consigna sencilla que daba varias pistas para la resolución y que, además, habilitaba la elección de parte de quien escribe. ¿Qué objetos elegirían los docentes y qué sentidos le atribuirían al objeto seleccionado? (Me interesaba detenerme en el posicionamiento generalizado de este grupo, ya que había observado en otro curso para docentes, en una ciudad del interior bonaerense, que las constelaciones habían estado marcadas por una mirada des-sexualizada (Lopes Louro, 1990) donde era evidente el borrado del cuerpo y la sexuación).

La segunda consigna recupera una experiencia que llevé adelante hace muchos años con un grupo de docentes en un curso de capacitación en la ciudad de Buenos Aires, a partir de la lectura del cuento “La fiesta ajena”<sup>20</sup> de Liliana Heker. Volví sobre esa consigna pero resignificada a partir del “prisma del género” (Fraisse, 2016) es decir, “la sexuación del mundo” (57) que explicita Fraisse en la sentencia: “no podríamos pensar el mundo sin esta mirada” (56). ¿Cómo escribimos un texto ficcional o autobiográfico que narre un rito de iniciación? ¿Qué sentidos generados podemos construir

---

19. Prof. Fernando Andino. Otra versión de esta consigna de coautoría con Fernando, que también puse a disposición en el encuentro, fue: “Elegir uno de los siguientes objetos y narrar una situación en la que el objeto seleccionado sea un personaje que habla en primera persona. Objetos: inodoro de baño público, colchón, chupín, afeitadora, chupete, bombacha, lápiz labial”.

20. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/124608/la-fiesta-ajena-de-liliana-heker>

en un texto resultante de esta consigna? ¿Qué historias se pueden narrar e imaginar de acuerdo a la identidad generizada de quien escribe? ¿Qué dimensiones de lo corporal van a visibilizarse u ocultarse?

La tercera consigna<sup>21</sup> es una ampliación o reformulación de la anterior pero centrada en la infancia, como si fuera un ejercicio de memoria que reactivara experiencias autobiográficas pero anclándolas en la materialidad de un objeto determinado; objeto que podría desencadenar vivencias, imágenes, percepciones como ecos de la propia historia o bien configuradas desde la ficción. A su vez, buscaba explorar cuáles podían ser las elecciones de los objetos y si se establecían relaciones más o menos directas desde los géneros y los sexos –teniendo en cuenta que en uno de los encuentros se había tematizado en el grupo la división sexual de los juguetes, por ejemplo, en la infancia–; es decir, si en los textos resultantes se explicitaba una perspectiva sexuada y corporizada, o no.

Tres consignas de escritura que apelaban a analizar cómo en la escritura se traman nuestros cuerpos como profesoras de Lengua y Literatura, cómo escribir se inscribe como experiencia sexuada y generizada, cómo escribimos desde y con nuestro cuerpo que tiene y trae una historia. Y, a su vez, cómo se da la “intextuación del cuerpo” (De Certeau, 2007: 162) en tanto encarnación del cuerpo en la textualidad, cuerpo hecho palabra.

“Entro lentamente en la escritura como he entrado en la pintura. Es un mundo enmarañado de lianas, sílabas, madre selvas, colores y palabras, umbral de entrada a la ancestral caverna que es el útero del mundo y del que voy a nacer” (Lispector, 2013: 17).

Los enunciados de las consignas interpelaron de modos distintos a las profesoras, trajeron diversas resonancias autobiográficas o ficcionales y, también produjeron distintos efectos en cada una de las docentes. Una de las profesoras, Carolina, antes de leer su texto, comentó que le daba vergüenza leerlo. Expresar esa emoción en relación con la socialización de la propia escritura en un grupo de colegas permitió explicitar cómo la escritura se vive en el cuerpo; y la vergüenza es una sensación que nos lleva a querer escondernos, ocultarnos, no exponernos frente a lxs otrxs, como hacíamos referencia al inicio de este capítulo. (Como señalaba Ana Carou, la posibilidad de resolver la consigna en un espacio de confianza entre colegas permite ver si la consigna funciona, si hay que hacer ajustes, modificaciones, pensarla como una artesanía). Carolina también comentó que cuando

---

21. Una consigna similar propuso en un taller de escritura en un espacio de capacitación docente, hace muchos años, la profesora Alcira Bas.

vio en otra de las consignas el objeto “inodoro de baño público” le aparecieron muchas ideas y se reía a medida que hablaba. María, otra docente del grupo dijo que el objeto “muñeca” le había parecido interesante para trabajar –aunque finalmente eligió otra consigna– por “el odio a la muñeca”, en tanto objeto asociado por antonomasia a lo femenino y a la relación con el estereotipo maternal. Camila<sup>22</sup>, una de las profesoras del equipo docente que coordinamos el curso, eligió el objeto “jeringa” –de la última consigna– asociado a lo femenino en relación con las tareas de cuidado:

Siempre fue igual, pinchando y pinchando. Clavándome en lugares oscuros, bestiales, demoníacos. Entrando en cuevas pantanosas, sucias. Y era muy chica, no debía estar ahí, no sé por qué me dejaron entrar. He sufrido los peores ultrajes, he perdido la dignidad infinidad de veces. He pasado por varios, me he insertado en sus venas, he generado efectos mágicos, le he dado placer a muchos.

Me hubiese gustado ser muñeca, que las nenas jueguen conmigo, que me acaricien, me besen. Que me peinen, me vistan de princesa. Vivir en casitas blancas y relucientes, ser la novia de alguien. Me hubiese gustado vivir sonriente y sonrojada, peinada y vestidita.

Pero con él fue diferente. Era simpático, bonito y joven, me manejaba despacio, me trataba suavemente. Una vez me besó, me pasó la lengua por todo el cuerpo, fue un poco asqueroso, pero me sentí querida, adorada. A veces me limpiaba frenéticamente, me quitaba lo sucio y lo pegajoso. Con él pensé terminar, quería que fuese el último. Pero no, mi camino siguió y tuve que pasar por otras manos, conocer otros espacios y hundirme cada vez más.

En este texto Camila eligió el objeto jeringa como un objeto que habla de su infancia; es decir, hizo una reescritura de la consigna o la resolvió a contrapelo de lo que la consigna proponía. Como señaló la autora, se propuso abordar la construcción de la voz narradora y la verosimilitud, teniendo en cuenta que la que habla es la jeringa. En relación con los contenidos de la ESI, se propuso problematizar “las adicciones asociadas con la violencia y el placer, los juguetes y juegos de género, las representaciones estereotipadas, la jeringa asociada con lo femenino”. En este sentido, el texto reconstruye desde la voz de la jeringa su propia historia y lo que desea y,

---

22. Agradezco a Camila Grippo la autorización para citar y analizar su texto y su experiencia escrituraria.

en esa construcción imaginada aparece como escenario idealizado la referencia a la muñeca adorada que refuerza la representación de la femineidad asociada a la prolijidad, la limpieza, el orden y el cuidado.

Cuando comentamos el texto de Camila, una profesora del curso dijo que “mientras leía pensaba ‘que la hierva, que la hierva’” (refiriéndose a la jeringa), dando cuenta de cómo el texto la interpeló en relación con su experiencia como madre; es decir, el texto proyectó un efecto corporal que la remitía a su maternidad y al cuidado maternal. En cambio, la lectura que yo hice del texto de Camila estuvo asociada con el género gótico por la referencia a lo demoníaco, lo brutal, lo oscuro, lo sucio. Ana comentó que se podría modificar la consigna si quisiéramos trabajar con el género gótico y ahí también estaría la idea de la artesanía en la consigna.

Cada consigna generó diversas textualidades donde las autoras pusieron en juego sus propias emociones para trabajarlas desde la ficción o desde la autobiografía; recuperaron escenas vividas, sucesos relatados por alguien, imágenes atesoradas en la memoria o retomadas de textos literarios propios o ajenos. La escritura devino una experiencia sensible, donde la materialidad y las huellas corporales se hicieron presentes en los textos y en las lecturas de esos textos. De algún modo, en cada uno de los textos que escribieron a partir de las consignas, se pusieron en escena a sí mismas, a su subjetividad hecha palabra. Ese decir en la escritura puso en evidencia el propio cuerpo de quien escribe, a partir de la elección léxica, la sintaxis, la construcción de la voz narradora; la escritura como forma de reinención de la propia identidad. “Podríamos ver a la historia de la narración como una historia de la subjetividad, como la historia de construcción de un sujeto que se piensa a sí mismo a partir de un relato, porque de eso se trata, creo. La historia de la narración es también la historia de cómo se ha construido cierta idea de identidad” (Piglia, 2015:50-51).

En la escritura de estas mujeres docentes se puso en juego la propia subjetividad, quién soy hecha letra, cómo me construyo en la propia escritura, cómo configuro mi identidad a partir de qué y cómo escribo, qué resonancias aparecen o se ocultan, qué saberes pongo a disposición. La experiencia de escribir, entonces, deviene un proceso donde quienes escriben son afectadas, se involucran en la escritura, son tomadas por la escritura y se hacen cuerpo con ella. Nuestros cuerpos son atravesados por la experiencia escrituraria y vital, por la construcción de unos textos que nos develan o nos hacen visibles en la escritura.



## CAPÍTULO 3

# Hablar

*“Estar permanentemente en las palabras, quieras o no.  
Estar siempre vivo, lleno de palabras por la vida,  
como si las palabras estuviesen vivas, como si la vida fuera palabra.”*

Ingeborg Bachmann

Omnipresente en la escena del aula está el lenguaje, la palabra, las posibilidades de decir o callar. Y, también allí, se da cita el cuerpo, los cuerpos que se visibilizan o se esconden. El cuerpo que habla, escucha o se silencia.

El territorio del aula, entonces, se configura como una trama polifónica donde se negocian las voces, se regulan las intervenciones; donde la palabra circula de maneras, a veces, impensadas. Esas voces se encarnan en cuerpos que habitan la cotidianeidad del aula, que conviven en espacios, a veces reducidos, donde la proximidad se configura como íntima pero, a su vez, establece ciertas distancias, ciertos modos de estar que evitan el contacto o bien que se buscan en la contradicción, en los opuestos, en la confrontación. Dice Merleau-Ponty “intimidad práctica con el espacio cuyas relaciones con el conocimiento –o gnosio– del espacio son complejas” (2016:16). Los intercambios lingüísticos entre docentes y estudiantes, y entre lxs estudiantes conforman el paisaje habitual de los contextos educativos porque “la enseñanza es conversación” (Stubbs, 1984) y, en ese escenario, el conocimiento se trama con la palabra y con la co-presencialidad (Nancy, 2011) de los cuerpos.

A lo largo de los años, viví en las aulas experiencias diversas donde las voces estaban explícitas o acalladas; donde se negociaban, cotidianamente, quiénes podían hablar y quiénes no, quiénes tomaban la palabra y quiénes escuchaban en silencio; cuerpos sin palabras o palabras sin cuerpos; modos variados, diversos, multiformes de habitar la cotidianeidad del aula en/con/ desde los cuerpos de lxs sujetxs. Mi propia experiencia biográfica escolar da cuenta de ello. En la escuela primaria, durante la última dictadura militar, la palabra de lxs estudiantes estaba vedada; éramos cuerpos regulados y reglados por el aparato represivo disciplinador de la escuela. En él,

la maestra representaba el saber y el poder y, nosotrxs, solo acatábamos. Con la reapertura democrática, en la escuela secundaria, paulatinamente se empezaba a instalar otro orden discursivo donde la palabra podía ser recuperada, tomada por lxs estudiantes. Así, en mi experiencia, hablaba, decía lo que pensaba, debatía con lxs compañerxs y lxs docentes, más allá de mi timidez. Aunque no faltaban lxs profesorxs que explicitaban que el saber legítimo estaba en los libros y en sus explicaciones o interpretaciones monolíticas. Los intercambios lingüísticos atravesaban la práctica pero, con algunxs docentes, estaban claramente regulados. El recorrido universitario, en pleno menemato, fue paradójico. Por un lado, se abrió un universo de conocimiento diferenciado, específico, nuevo, inaugural, que auspiciaba intercambios nutritivos con lxs compañerxs y lxs docentes; por otro lado, era un territorio epistémico claramente demarcado y delimitado entre disciplinas o, mejor dicho, entre asignaturas y la palabra circulaba entrecortada, sobre todo porque el dispositivo regulador era entre pares, un “gobierno de sí y de los otros” diría Foucault (2009). ¿Quiénes estaban autorizadx a hablar en las clases?: aquellxs que, según lxs compañerxs, tenían algo importante, serio, sólido para decir. Lxs otrxs estaban condenadx al silencio. O a la repetición. La entrada a la escuela secundaria, como docente, fue un salto a la dimensión heteróclita del lenguaje: múltiples modos de hablar, cronolectos y jergas, la conversación como forma de enseñanza-aprendizaje, el diálogo, las respuestas inesperadas e irreverentes, los insultos como vocativos y la expresividad poética del lenguaje. La enseñanza como práctica plurilingüística. Mi experiencia como formadora de formadorxs se constituyó, desde el inicio, como búsqueda de interlocución con otrxs, profesorxs en formación con trayectorias educativas diversas e identidades docentes en construcción. Y en ese camino, la palabra dicha como forma de interpe-lación subjetiva para mostrar mundos posibles en la enseñanza y en el intercambio con otrxs. En este sentido, Arlette Farge plantea que “hablar con verdad e influencia es dirigirse al otro, interpelarlo, hacerlo ingresar dentro de nuestro espacio sensorial, conmoverlo y aceptar ser conmovido por sus respuestas” (2008:69). Un desafío que se construye cotidianamente, año a año, grupo a grupo. Y no siempre fluye, a veces aparece la frustración o la crisis. Pero, como dice el maestro Luis Iglesias, “una crisis (...) siempre ofrece alternativas de innovación. (...) solo es cuestión de estar atentos para saber ver y aprovechar esas contingencias poseedoras de nuevas oportunidades” (Iglesias, 2004:92).

“Pero ahora y aquí y mientras viva/tiempo palabras-puentes hacia otros” (Maia, 2013:105).

Hablar en los contextos educativos se configura como una práctica cultural atada al cuerpo, en tanto espesor y carnadura del lenguaje –aunque no sea reconocido o visibilizado como tal por lxs sujetxs–; se trata de un encuentro o desencuentro con otrxs, múltiples formas que se despliegan en el espacio que dan cuenta de complejas relaciones sociales, culturales, políticas, sexo-genéricas y epistémicas atravesadas por el poder que “se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder” (Foucault, 1991:161). De allí que podemos pensar las prácticas de enseñanza y apropiación en tanto conversación o intercambio lingüístico donde el poder –y sus resistencias– se inscribe en los cuerpos, regula los modos de intervención, las gestualidades, los comportamientos y genera efectos diversos.

En este capítulo, entonces, me propongo reflexionar en torno a algunos interrogantes que atraviesan la práctica docente en los contextos concretos de la práctica: ¿Cómo hablamos cuando enseñamos? ¿Cómo se producen los intercambios lingüísticos en las aulas? Y, en relación con esto, ¿cómo los cuerpos, nuestros cuerpos, habitan ese espacio hablado/silenciado?

Para ello, me detendré a analizar experiencias concretas recogidas en espacios de formación docente inicial universitaria, en el profesorado en Letras, a través de entrevistas o narrativas de la práctica, donde profesorxs y estudiantes dialogan o confrontan en torno a los saberes disciplinares y los modos de apropiación en los contextos de la práctica, y, en ese intercambio, transitan experiencias somáticas diferenciadas, en tanto cuerpos sexuados y generizados que ocupan lugares de poder disímiles en las aulas en tanto mercado lingüístico (Bourdieu, 2001) situado.

## Los cuerpos en la escena del aula

¿Cómo se habita el aula? ¿Qué sucede en el encuentro entre mi propio cuerpo y los cuerpos ajenos de lxs estudiantes? ¿Qué inquietudes, preguntas, representaciones, miedos aparecen? ¿Cómo llevar adelante la transmisión/construcción de los saberes disciplinares acumulados a lo largo de la carrera? Estos son algunos de los interrogantes que circulan entre lxs profesorxs en formación en la instancia de entrada al campo escolar durante la residencia docente. Cada profesor/x en formación gestiona esas preguntas de diversos modos y, en relación con ellas, despliega diferentes estrategias de intervención didáctica en los contextos concretos de la práctica.

Martín, un profesor en formación, reflexiona acerca de la mediación didáctica en el contexto de la residencia en un curso en una escuela técnica

de Los Hornos, en las inmediaciones de la ciudad de La Plata, cuando ya había finalizado la realización de las prácticas docentes en la universidad,<sup>23</sup> y problematiza la relación de su cuerpo con el espacio y el conocimiento:

Martín: (...) Recuerdo las primeras clases si un alumno me hacía una pregunta yo la anotaba y le decía bueno lo resolvemos la clase que viene, no quiero decir una pavada. Pero me solté, creo que el miedo más grande era estar delante de la multitud de los chicos, no saber cómo actuar, y lo resolví también por el hecho de tener experiencia, yo en ese momento hacía comedia musical, estaba en escenarios delante de mucha gente, fui al Coliseo Podestá... (...) Con 800 personas...

Entrevistadora: Eso me interesa. ¿Vos crees que ahí hay algo de ese saber, podríamos decir corporal, de estar en el teatro o en la comedia musical, con público, que te facilitó la llegada a los chicos y a las chicas, y la escuela y tu desempeño como docente en la escuela?

Martín: Yo creo que sí, porque en realidad uno cuando hace este tipo de tareas hay como una educación del cuerpo, sobre todo si tiene un profesor de teatro. Cuando yo hice las prácticas vos me dijiste que habías visto un balanceo del cuerpo; yo soy muy inquieto, me muevo mucho, todo el tiempo, sobre todo cuando hablo, no puedo hablar quieto, muevo el cuerpo. Es algo que me ayudó, las clases de lengua me ayudaron a controlar un poco más... también para transmitir otra cosa.

Entrevistadora: ¿A controlar? A ver cómo es eso...

Martín: Claro, para transmitir otra cosa porque a veces como que da una cosa muy de neurosis, de moverse, el cuerpo, la gente por ahí ve a la gente que se mueve mucho...

Entrevistadora: Es nerviosa.

Martín: Distrae para mí. Y también comunica eso como una cosa de nervioso que no se queda quieto. Y la idea es transmitir otra cosa, no puedo estar transmitiendo un saber, o la concentración como se dice, o si uno hace un gesto particular, está usando el cuerpo para algo, que presten atención al uso del cuerpo, pero no que el cuerpo se mueva todo el tiempo y no diferenciar...

---

23. La entrevista formó parte de las tareas de recolección de datos del proyecto de investigación en curso "La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?" que dirijo en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Entrevistadora: Es interesante esto que planteas. Vos en tus prácticas como profesor de algún modo tenés una conciencia sobre tu cuerpo y actúas corporalmente, digamos, de acuerdo a lo que querés transmitir...

Martín: Sí, totalmente. He llegado a pararme arriba de una silla en medio de una clase...

Entrevistadora: Para llamar la atención.

Martín: Para llamar la atención o para señalar algo acerca de... no sé, marcar un tamaño y dar un ejemplo con algo metafóricamente, y es como si los chicos se despertaran.

(...)

El profesor en formación reflexiona acerca de sus prácticas –en relación con su experiencia docente previa y durante la residencia– en torno a cómo expresa o transmite los saberes que quiere enseñar a través de su cuerpo, en tanto vivencia corporal de estar en el espacio del aula mediando en el encuentro de lxs estudiantes con el conocimiento. Como él mismo dice, hay algo de lo escénico, teatral, de una puesta en escena en su intervención didáctica, un modo de interpelar a lxs estudiantes a través de la palabra hecha cuerpo o del cuerpo hecho palabra. Unos saberes escénicos, vinculados con su formación actoral, desplegados en el aula que reconoce como capital simbólico puesto en juego en su práctica docente pero, a su vez, plantea la necesidad de regular el movimiento de su cuerpo, buscar un modo de expresarse que “controle” su gestualidad en pos de la transmisión de conocimiento en el aula. Y allí ese “control” proviene del saber específico, en tanto saber regulador del cuerpo. (Podríamos pensar que, en esa reflexión, está la creencia de que los saberes disciplinares ponen distancia del cuerpo; algo así como si la razón se desprendiera de la materialidad corporal, para construir un conocimiento más objetivo y riguroso). A su vez, ese “control” sobre sus gestos da cuenta, también, de cómo el profesor en formación imagina su lugar en la institución escolar y, en ese sentido, cómo en él actúan ciertos patrones corporales construidos histórica y culturalmente en la escuela. A su vez, la conciencia sobre su cuerpo se podría vincular, también, con tener en cuenta qué quiere generar en lxs otrxs, qué efectos busca producir en lxs interlocutorxs estudiantes, de qué modo provocar la interpelación. Es decir, como señala Sarason, “el docente, al igual que el actor, quiere causar un efecto durante la representación, y, ambos desean sin duda que ese efecto se prolongue, de algún modo y en cierta medida, después de finalizar” (Sarason, 2002:22). No solo se trata de un efecto emocional o sensorial sino, también, epistémico. Hay algo ahí, en esa “actuación” en la escena del aula

que la podemos relacionar con cierta habilidad artística del profesor. En relación con ello, el profesor en formación se detiene en las características de su expresión, la velocidad o lentitud, la permanencia o interrupción del gesto, en tanto materialidad corporal de su estar en el espacio del aula como docente y porque se propone construir una imagen de sí que tiene determinadas particularidades y no otras. (Acaso, como una forma de autopoiesis, de construcción identitaria profesoral que va a ser percibida por lxs otrxs. O bien como “tecnología del yo” (Foucault, 1990) en tanto configuración de sí a partir de la adquisición de ciertas actitudes, comportamientos, acciones, habilidades).

“Un gesto es un trayecto y una encrucijada, /un estuario, un delta de cuerpos que confluyen, /más que trayecto un punto, un estallido, /un gesto no es inicio ni término de nada, /no hay voluntad en el gesto, sino impacto; un gesto no se hace: acontece.” (Maillard, 2015:54)

Otra dimensión que se juega en las reflexiones del profesor en formación, es la creencia en torno a la atención de lxs estudiantes, a cómo hacer para que presten atención y no distraerlxs debido a una gestualidad exagerada, un movimiento constante del cuerpo, o una expresión demasiado evidente. En este sentido, vale la pena recuperar el concepto “modos somáticos de atención” de Thomas Csordas (2011). Con este término, el autor hace referencia a la acción de prestar atención no solamente a un objeto sino también a cómo el cuerpo se encuentra en el mundo; y, en relación con ello, “la noción de modo somático de atención amplía el campo en el cual podemos mirar los fenómenos de la percepción y la atención, y sugiere que prestar atención al propio cuerpo puede decirnos algo sobre el mundo y sobre los otros que nos rodean” (ídem: 87) como así también explicita que el prestar atención no puede considerarse como algo establecido sino, más bien, siempre debe ser formulado como “formas culturalmente constituidas” (89). En este sentido, volviendo al testimonio del profesor en formación, no hay una manera única de prestar atención al profesor o a su corporalidad o al conocimiento sino, más bien, hay múltiples formas en tanto son construidas culturalmente.

En otro momento de la entrevista, Martín se detiene a reflexionar sobre los patrones corporales escolares y los que se configuran en el espacio de la universidad:

Martín: El cuerpo en la carrera yo creo que... a ver, no está problematizado me parece, desde la carrera. En lo que más pienso yo cuando se habla del

cuerpo en la universidad, es en esos teóricos gigantes donde están los chicos sentados en el piso y los pasillos.

Entrevistadora: ¿Vos viviste eso como estudiante?

Martín: Si. (...) En alguna de las materias de los primeros años. O en las materias pedagógicas, por ejemplo, (...) en los primeros teóricos, había chicos sentados en el piso contra las paredes. Y en esas situaciones, al profesor no le importa porque necesita que el chico esté y está sentado en el piso. Pero ¿qué pasa si yo voy a una clase donde hay tres personas y me siento en el piso? ¿Qué va a pensar el docente? Y tanto que hablamos de constructivismo, a veces se necesita un poco de ruido, de desorden para eso, porque cada uno aprende desde su lugar y el cuerpo también es parte de la subjetividad. Entonces yo que trabajo talleres en la escuela a veces dejo que los chicos se sienten tirados arriba de las sillas, y eso acá, en la universidad, no se ve. También hay como un porte académico del cuerpo. (...)

El profesor en formación establece una distinción entre los dos escenarios educativos, la escuela y la universidad, referida a ciertas políticas del cuerpo en cada uno de los contextos que responden a dispositivos de sujeción corporal en tanto establecen pautas implícitas de comportamiento que produce cuerpos académicos y cuerpos escolares. Y, en relación con ello, la pregunta que se hace Martín acerca de que pasaría si..., dispara sentidos posibles de esa escena imaginada que juega con la percepción del profesor en formación y abre interpretaciones múltiples. Esa pregunta articula imágenes y relaciones sensibles con el espacio y los cuerpos. Asimismo, la posibilidad nos interpela y nos invita a problematizar cierta gramática universitaria de los cuerpos donde está permitido sentarse en el piso por una cuestión de falta de espacio, pero no, pareciera ser, por otro motivo. En ese sentido, se reproduce el mandato de la modernidad —que cobra mayor fuerza en la contemporaneidad—, como señala Le Breton (1995), que instaura la regulación de las posturas corporales, gestuales, faciales y

(...) una distancia precisa separa a los interlocutores que saben, intuitivamente (una intuición que es fruto de una educación hecha carne) lo que cada uno puede permitirse desde el punto de vista físico y lo que pueden decirse sobre las manifestaciones corporales propias sin temor a incomodarse mutuamente. Hay un comportamiento corporal sobreentendido, que varía de acuerdo al sexo, el nivel social, la edad, el grado de parentesco o de familiaridad del interlocutor y el contexto de la interlocución (1995: 126-127).

En la escuela, tal como lo explicita el profesor en formación, es el docente quien habilita o no esa posibilidad de romper con lo instituido, con las conductas corporales que se consideran esperables o convenientes. Es decir, en el relato de Martín “podemos reconocer las posiciones jerarquizadas o subalternas de los cuerpos en tanto agenciamientos subjetivos de docentes y estudiantes en el aula respecto de las relaciones de poder que se establecen en ese espacio compartido” (Sardi, 2018:45). Asimismo, en la entrevista, Martín reflexiona en torno a la ausencia de cuerpo en la universidad, o al menos, la no problematización de la existencia de los cuerpos en relación con el conocimiento y su apropiación<sup>24</sup>.

En este sentido, podemos preguntarnos ¿cómo es/son el/los cuerpo/s pensante/s de lxs profesorxs en Letras? ¿Y de lxs profesorxs en formación durante la trayectoria formativa? ¿Cómo es/son el/los cuerpo/s de lxs profesorxs de Lengua y Literatura en la escuela? Los conceptos, las teorías, los saberes disciplinares tienen un peso en esos cuerpos, es el peso de lo “riguroso”, del saber teórico, de lo legitimado. Ese peso lleva hacia la gravedad y empuja a mantener el cuerpo inmóvil, atento a los conocimientos que se transmiten (en esta concepción de la enseñanza, pareciera ser, los conocimientos no se construyen con otrxs sino que se transmiten de un cuerpo profesoral a unos cuerpos estudiantiles). Esto lleva también a posturas fijas o con poca movilidad o con pocos desplazamientos: sentadxs detrás o arriba del escritorio, paradxs cerca del pizarrón, un dedo que presiona la tecla de la notebook o mueve el *mousse* para pasar las diapositivas del *power point*. Movimientos escasos o acotados. Lxs estudiantes, a su vez, están sentadxs mirando de frente el pizarrón y al docente. ¿Qué pasaría si esos patrones corporales se rompieran?

La entrada al campo escolar implica, en principio, una ruptura con esa lógica universitaria. Desplazamientos, cuerpos en movimiento, despliegues corporales, olores, dinámicas que transforman la relación del cuerpo con el mundo, con lxs otrxs y con unx mismx. El docente replgado sobre sí mis-

---

24. En otras entrevistas a profesorxs en formación, la cuestión de la invisibilización del cuerpo en el recorrido formativo en la universidad es una constante. Por ejemplo, una profesora en formación comentaba en una clase que en ninguna materia se había hecho referencia, al menos, al aparato fonador y los cuidados de la voz que son fundamentales para lxs docentes. Asimismo, como señalamos en otro lugar con Andino (Sardi y Andino, 2018 b), en el profesorado universitario los cuerpos fragmentarios, metonímicos y la corporalidad de lxs estudiantes pareciera hacerse presente solo en sus cabezas. No hay cuerpo más allá de la cabeza donde se acumulan los conocimientos aprendidos a lo largo de la carrera y donde se aloja el pensamiento intelectual.

mo entra en crisis frente a los cuerpos abiertos, expuestos, en movimiento, que articulan unos con otros en el espacio del aula. Estudiantes sentadxs, paradxs, deambulando, conversando, en pequeños grupos, en parejas, en forma individual que hablan, conversan, gritan, susurran. Quiebre con el cuerpo pensante de lxs profesorxs e invitación al movimiento, al estar ahí con otrxs no como una masa que pesa sino como una materia dinámica; cambiar la mirada respecto de un cuerpo instrumental por uno “reticular, intensivo, heterogéneo” (Bernard, 2001:24 citado por Bardet, 2012:58). Es decir, se trata de atender a los cuerpos en sus transformaciones, cambios, gestualidades, agenciamientos que se producen en el aula, en ese espacio intersubjetivo de corporeidades.

En este sentido, desde hace tres años, en la universidad, en el espacio de formación de docentes en Letras, dedico una clase a reflexionar acerca de cómo habitamos las aulas desde nuestros cuerpos, desde nosotrxs en tanto cuerpos que ocupamos un espacio y convivimos con otrxs en el territorio físico del aula. Esta experiencia la llevo adelante a partir de la selección de una serie de fotografías de fotógrafxs de distintas nacionalidades donde aparecen corporalidades diferentes en posturas múltiples —año a año voy cambiando las fotos—. A partir de allí me interesa que lxs profesorxs en formación elijan una o dos fotografías que funcionen como metáforas de su estar en el aula en la escuela secundaria durante la residencia docente. De algún modo, esta consigna busca poner el foco en la visibilización del propio cuerpo en el espacio y, a su vez, trabajar con la autopercepción de lxs profesorxs en formación. Cada vez que llevo adelante esta propuesta es diferente, en tanto sujetxs distintxs y modos de percibirse múltiples<sup>25</sup>. En uno de los grupos, cuando propuse esta consigna, surgieron imágenes sugerentes en relación con sus autopercepciones en las aulas de secundaria. Así, una profesora en formación, seleccionó una fotografía donde aparecían personas con los ojos tapados porque, dijo, “avanzo a pesar de las dificultades, las contingencias” y agregó “iba con los ojos vendados, como a tías”. Mientras que otra estudiante, eligió una fotografía donde el artista Weiwei está con los ojos bien abiertos porque, dijo se sintió “alerta a todo” en estado de “exploración”, indagando “qué soy, cómo me pongo en ese estado, improvisando todo el tiempo” y, a su vez, comentó, que ese estado estaba vinculado con una “no ver pero estar viendo.” En estos comentarios

---

25. En otras publicaciones analizo algunas de estas experiencias con distintos grupos y problematizo diversas variables que entran a jugar en cada oportunidad. Ver Sardi y Andino (2018 b) y Sardi, V. (en prensa).

de las profesoras en formación hay un centrarse en la cuestión de la mirada, sentido predominante en la práctica docente —como veremos también más adelante en el capítulo— pero con matices interesantes que dan cuenta de cómo esa mirada es negada o, más bien, predomina en la experiencia corporal en el aula. La mirada se acomoda o se adapta a las contingencias de la práctica y, a partir de allí, los distintos modos de estar en el aula, donde se hace necesario improvisar, salir de lo imaginado previamente, colocarse en un estado donde la práctica las atraviesa y ellas deben transitarla en tanto posibilidad, apertura, imprevisibilidad. Estar a la intemperie, sin marcos establecidos pero como oportunidad para la imaginación didáctica, para la creación, para la invención de otras formas de ser en el aula. A tientas o alerta, modos de estar en el mundo, modos de habitar la práctica en contexto, modos de autopercepción que guían la propia experiencia docente; actitudes corporales que construyen una corporeidad determinada, una experiencia corporal y simbólica en el espacio compartido con otrxs.

Es ahí, en ese estar en el mundo donde mi cuerpo es mirado por otrxs y yo miro a otros cuerpos, hablo desde mi cuerpo y mi cuerpo es hablado por otrxs. En una entrevista<sup>26</sup>, Mariana, una profesora que trabaja en el profesorado de Letras universitario y en un instituto superior de formación docente, relata que en esa co-presencia de los cuerpos en el aula se pueden generar situaciones de tensión e incomodidad o, al menos, paradójicas. La profesora cuenta cómo en la materia que dicta en la universidad, en uno de los grupos, notaba en una estudiante “algo distinto, como que siempre estaba muy metida para adentro, todo le daba vergüenza, la forma de acercarse era distinta (...)” y, luego, en un intercambio personal la estudiante le cuenta que estaba en proceso de transición identitaria. Mariana, comenta, que ese episodio hizo que ella reflexionara sobre “cómo uno nombra en el aula” que va más allá de lo que está en la lista de alumnxs y, a su vez, cómo los contextos habilitan o no la comunicación y el reconocimiento identitario a través del lenguaje. Es decir, cómo el lenguaje verbal y corporal establece la legibilidad identitaria, aquello que es decible dentro de cierta política de reconocimiento. Por otra parte, la cuestión del nombre nos coloca en situación de reflexionar cómo somos llamadxs e interpeladxs por otrxs en el espacio social, cómo nos reconocemos o no en ese nombre, cómo ese nombre posee una historicidad y una existencia lingüística. Y, en el caso de un listado de estudiantes, en tanto discurso burocrático y administrativo, el nombre se inscribe en un “poder discursivo que opera sin sujeto, pero que

---

26. Ver nota 22.

constituye al sujeto” (Butler, 2009:62) en tanto estudiante inscriptx en una materia determinada en la universidad.

(El comentario de un profesor del grupo de investigación, Santiago Abel, que en una reunión decía “por qué se sigue usando el apelativo ‘chicos’ en el aula cuando no todxs son chicos” me interpela a reflexionar acerca de cómo en los espacios de formación docente problematizamos esta dimensión y la articulamos con cuestiones de género. Es decir, cómo nombrar a lxs estudiantes de manera tal que se sientan incluidxs, consideradxs, reconocidxs en su identidad. En ese sentido, con lxs profesorxs en formación en el profesorado me interesa analizar esta cuestión y, al menos, aunque a veces haya resistencias, proponer el uso del lenguaje inclusivo sin negar la existencia del género masculino y femenino. Como así también cuando en un grupo de estudiantes solo hay mujeres cis reflexionar acerca de que no somos “todos” sino podemos ser “todas” o “todes”).

Asimismo, en otro pasaje de la entrevista, la profesora reflexiona acerca de la identidad a partir de la mirada de lxs otrxs:

Mariana: Lo que yo percibo en mis clases...Desde una cosa tan sencilla, incluso en la mirada de los alumnos que a veces parece como tan abierta con los otros alumnos. Tuve hasta hace no mucho una alumna que era muy particular su aspecto (...) yo notaba la mirada tan fuerte de los otros. Yo me daba cuenta que estaba explicando en el pizarrón, ella entraba y de repente todo el mundo estaba mirando para ahí, o todo el mundo estaba mirando cómo yo me acercaba a ella, (...) era muy fuerte la mirada...Una mirada muy tendenciosa...

Entrevistadora: Y muy puesta, vos decís, en la dimensión del cuerpo, de los cuerpos, como también ahí sentís que hay como como ciertas pautas de cómo hay que ser o cómo debieran ser los cuerpos acá en Letras.

Mariana: Creo que sí, yo desde mi experiencia...

Entrevistadora: Sí, sí, esto es todo desde tu experiencia...

Mariana: Pero bueno yo lo entendí cuando empecé a dar clases, entendí que la movilidad de mi cuerpo no tenía que ver con el llevarse adelante sino con un cuerpo que estaba ahí, que estaba siendo observado, que estaba siendo mirado, que no siempre la mirada... o sea que la mayoría de las veces esa mirada es negativa, que era un cuerpo que yo no podía ver, digamos, por eso las percibo tal vez de esa manera...Me fijo en esas cosas, tal vez para otro...Lo puedo percibir y me doy cuenta. De la misma manera que me doy cuenta si un alumno se siente mal así, lo he vivido, lo he pasado entonces... (...)

Entrevistadora: ¿Y en el instituto de formación docente decías que es diferente (...).

Mariana: Sí.

Entrevistadora: ¿Y eso cómo lo percibís y a qué te parece que se debe?

Mariana: Creo que tiene que ver con una familiaridad entre el grupo de gente que hay ahí. Los alumnos valoran muchísimo que uno esté ahí dándoles clases. Yo con el mismo cuerpo con el que estaba acá, con el que estaba en la escuela y con el que iba al [instituto] nunca me sentí expuesta en ese sentido, es decir, yo me podía sentar arriba de una mesa y sabía que no iba a pasar nada porque en realidad estaban valorando otra cosa que tenía que ver con el momento de compartir con ellos (...).

Por un lado, en este intercambio, podemos observar cómo la profesora hace hincapié en la cuestión de la mirada y de la percepción, propia y ajena, que se hace presente en el intercambio entre docente y estudiantes en el aula. ¿Desde dónde miro y soy miradx? ¿Cómo se dan las miradas en el espacio intersubjetivo del aula? Como señala Franco Rella (2004) “es mi cuerpo donde se refleja la mirada del otro. Soy porque mi cuerpo se mueve y ocupa un espacio, porque está sometido al tiempo y al cambio. Leo mi movimiento midiendo mi posición en relación con la de los demás cuerpos” (28). Es decir, “puedo decir “yo” solamente en la medida en que me encuentro en medio de los demás, expuesto a sus miradas, objeto de sus miradas” (ídem). Y, en relación con ello, como explica la profesora, habría una diferenciación, en su experiencia, vinculada con cada contexto educativo —“conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporoespaciales” (Achilli, 2013:42)— donde ella experimenta cómo es percibido su discurso encarnado en su corporalidad — “entendí que la movilidad de mi cuerpo no tenía que ver con el llevarse adelante sino con un cuerpo que estaba ahí, que estaba siendo observado, que estaba siendo mirado”—, y cómo son percibidos lxs cuerpos estudiantiles que no responden a lo instituido —“una mirada negativa”, “una mirada tendenciosa”—. Esas vivencias en los contextos educativos se construyen en/con/desde/para el cuerpo, en tanto “experiencia preposicional de la corporalidad que se imprime materialmente en la identidad docente” (Sardi y Andino b, 2018:7).

Asimismo, es interesante cómo la profesora se detiene en la reflexión sobre su práctica desde su mirada subjetiva y apela a la empatía como emoción que la conecta con lxs estudiantes que son objeto de las miradas sancionadoras de sus compañerxs. Su corporalidad disruptiva la coloca en el

centro de la mirada de lxs otrxs y la hace sentirse “expuesta” al ojo ajeno pero, a su vez, le permite tomar conciencia de cómo opera su cuerpo docente en el aula, cómo es percibido y, a partir de allí, su experiencia corporalizada se construye “entre cuerpos”<sup>27</sup> (Butler, 2017), es decir, su cuerpo docente se hace presente “en un espacio que constituye la brecha entre mi cuerpo y el cuerpo de otros” (ídem: 81). Asimismo, se observa cómo en el grupo de estudiantes, tal como lo explicita la profesora en un comentario anterior en la entrevista, se configura un reglamento de género (Butler, 2006) en tanto aquello que regula, disciplina, constriñe y, sobre todo, se propone normalizar, delimitar aquello que puede ser reconocido de lo que debe ser negado.

Por último, en relación con este fragmento de la entrevista, no podemos soslayar cómo la profesora hace referencia a su autopercepción corporal cuando dice, en relación a su propio cuerpo, “un cuerpo que yo no podía ver” o, más adelante, “con el mismo cuerpo con el que estaba acá [la universidad], iba a la escuela y al instituto”. Estas formas de autonombrarse, de autopercebirse nos llevan a la pregunta ¿somos o tenemos un cuerpo? Aquí, Mariana, la profesora, hace consciente su corporalidad a partir de la mirada de lxs otrxs y, es allí, en esa instancia, donde visibiliza su propia corporalidad en su discurso y en su existencia. Aunque la profesora dice que no podía ver su propio cuerpo, el cuerpo está estrechamente vinculado con la conciencia de sí, soy un cuerpo en el espacio, en el mundo, con otrxs. “No importa cómo trate de olvidarlo, mi cuerpo permanece allí, donde estaba” (Eposito, 2016:116).

El aula, entonces, es un espacio intersubjetivo donde docentes y estudiantes construyen conocimiento desde los cuerpos y el lenguaje, más allá de que en esa co-presencia no haya contacto físico. Los cuerpos en las aulas están ahí, y en ese espacio de existencia se envían señales a través de las miradas, los guiños, los gestos. Los cuerpos hablan a través del lenguaje corporal y, también, con el lenguaje verbal.

---

27. Con esta noción, en su libro *Cuerpos aliados y lucha política* (2017) Butler plantea una teoría política en torno a cómo los cuerpos hacen su aparición en el espacio público y en esa acción reclaman derechos, “condiciones económicas, sociales y políticas que hagan la vida más digna, más vivible” (18). Establece cómo los cuerpos tienen una “función expresiva y significativa” y performativa. Me interesa aquí reapropiarme de esta categoría para repensarla en el espacio del aula en tanto territorio político.

## Voces y silencios

Si partimos del presupuesto que el aula puede ser considerado un “territorio socialmente producido” (Vommaro, 2017), es decir, un “espacio no ya como un dato geográfico o físico, sino como una producción social, como un lugar habitado y construido, un entramado de relaciones sociales donde los aspectos materiales se abigarran con las dimensiones simbólicas y subjetivas” (111), nos podemos preguntar acerca de cómo se configuran allí las relaciones, mediadas por el lenguaje verbal y encarnada en los cuerpos, entre lxs sujetxs y el conocimiento, y entre lxs sujetxs y sus identidades profesoriales en construcción.

Como señalábamos al inicio de este capítulo, una cuestión central es detenernos a analizar cuáles son los modos en que tanto docentes como estudiantes establecen relaciones lingüísticas que son, obviamente, relaciones epistémicas y afectivas. Algunos interrogantes que guían esta indagación son: ¿Cómo se gestiona la participación oral en la clase? ¿De qué modos circula la palabra? ¿Cómo se negocian las intervenciones? ¿Cómo se configura el discurso pedagógico? ¿Qué lugares de enunciación tienen lxs estudiantes?

Para iniciar esta reflexión, tomo en consideración otro momento de la entrevista realizada a Mariana, la profesora universitaria que analicé en el apartado anterior, en la que ella hace referencia a las dificultades o conflictos que se presentan en algunos grupos en torno al uso de la palabra. Comenta:

Mariana: (...) es muy difícil abrir el debate, también acá en la facultad pasa mucho que no se animan, eso yo no lo siento tanto por esto mismo, porque pareciera que hay menos miedo a equivocarse, si aparece alguien que bueno se puede equivocar también, digamos desde ese lugar...

Entrevistadora: ¿Vos crees que esos silencios o que no haya tanta participación como puede tal vez como vos lo veías en el [instituto] tiene que ver con una cuestión de vergüenza, de no saber o de ser sancionado digamos entre comillas por sus compañeros o los docentes...?

Mariana: Creo que las dos cosas. Primero, por ejemplo en mis clases (...), siempre hay una tendencia a pensar [el área] como una cosa muy estructurada, yo soy así pero hay una parte humana muy fuerte en mis clases, entonces el primer día que ingreso al práctico, considerando que en general casi siempre son ingresantes, lo primero que les digo es eso bueno si ustedes no se equivocan en mis clases, agarran sus cosas, se levantan y se van

porque si vos no te equivocas cómo le haces después preguntas a un texto, no hay manera... si vos vas a creer que siempre lo que yo digo está bien, bueno andáte.

Entrevistadora: Claro.

Mariana: Porque no me sirve que estés acá sentado... y eso ya en la segunda clase se nota el quiebre, de decir profesora yo no entendí.

Entrevistadora: Claro.

Mariana: Que yo sé que si eso no lo digo, no me lo dicen.

Entrevistadora: Es decir que ya presentándote vos de esta manera de algún modo estás habilitando la palabra, que si no dijeras eso posiblemente no habría ese tipo de intervenciones...

Mariana: Y sí me pasa, te decía que es con los docentes y entre alumnos, por ejemplo hace dos semanas bueno conversando con una alumna ella me decía que había ido a cursar una materia y que había dicho algo que le parecía, más literario qué se yo, y un alumno se había reído de ella. Y bueno hablamos bastante de qué le pasaba a ella con eso o cuánta importancia tenía para ella eso porque es muy fuerte que vos digas algo y se estén riendo, y bueno no habló más...

(...)

Hablar en el aula universitaria implica, pareciera ser, ciertos riesgos. La toma de la palabra nos pone en la mirada de lxs otrxs que nos registran, nos ven y, en ese ver, como se observa en la escena narrada por la profesora, se traslucen ciertos juicios de valor al interior del grupo de estudiantes, de delimitación de lo que es decible e indecible en el ámbito académico. Como señala Farge, “las palabras pronunciadas comprometen a aquel o a aquella que las ha pronunciado, son creadoras de acontecimientos” (2008: 66). Y allí reside la dificultad en la conversación de la enseñanza, como señala la profesora, en la imposibilidad de debatir e intercambiar posicionamientos, comentarios, hipótesis de lectura cuando no se ha construido un espacio de confianza. Es difícil construir un debate cuando hay temor a la enunciación de la palabra en tanto miedo a equivocarse, a no saber, a decir lo que no se espera. En relación con esto, la reflexión de la profesora pone en el centro su preocupación de romper con esos intercambios instituidos para subvertirlos y, en ese sentido, su propuesta concreta de mediación en el aula invita a lxs estudiantes a quebrar ese orden del discurso y sustituirlo por otro, aquel que se liga con el aula como comunidad de construcción colectiva del conocimiento, como espacio de seguridad, en el sentido que le da Phillippe Meirieu (2009), es decir, “un espacio en el que queda en

suspense la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos” (81). Se trata, parafraseando a Meirieu, de hacer sitio al otro, de crear las condiciones para que pueda aprender a hacer aquello que no sabe hacer, o bien, que pueda sentir que se puede compartir esa experiencia de incertidumbre que implica el aprendizaje en un espacio de contención, de acompañamiento, de colaboración y aprendizaje mutuo. Pensar el aula como un espacio de seguridad es poner a disposición unos saberes, una experiencia y unas prácticas específicas para que lxs otrxs puedan recorrer el camino del conocimiento.

En ese decir o no decir que se construye en el aula también operan las representaciones en torno a lxs docentes y los saberes dentro de una matriz academicista de colonialidad que establece, de manera implícita, “como algo *constitutivo*” (Castro Gómez, 2015:80), qué está legitimado y qué no. Y, esa jerarquización de discursos y enunciadorxs se reproduce en el intercambio entre pares donde se subalterniza a aquellxs que intervienen desde sus saberes locales, saberes “fuera de lugar” (Palermo, 2014) que no reproducen obedientemente la doxa, que toman distancia de ella o que intervienen en la construcción de un conocimiento propio. Esa operación de subalternización –que en la escena se muestra a través de la risa– deviene un modo de sujeción entre compañerxs, forma posible de las relaciones de poder que se establecen entre pares, un modo de “gobernarse los unos a los otros” (Foucault, 2012:164). La risa aquí funciona como regulación sexo-generica, de un varón hacia una mujer, en tanto la opinión de la estudiante es minorizada y estigmatizada por el compañero, en el aula, frente al grupo. El efecto que produce esa relación de desigualdad enunciativa es el silencio –“no habló más”. Esta situación podemos analizarla, también, tomando los aportes de Bourdieu (2001) respecto de cómo la dominación lingüística opera como intimidación –como se da en esta escena– cuando quien la sufre –como la estudiante mujer– está inserta en disposiciones socioculturales e históricas, *habitus*, que están inscriptas en condicionamientos sociales como, podríamos agregar, la división sexual del trabajo y el orden patriarcal. En este sentido, en esta escena, se observa cómo opera en el estudiante varón “un estatuto de participación” (Goffman, 1991 citado en Le Breton, 2006:17) que le asigna un “determinado nivel de contribución activa a la conversación (...)” que le “concede la autoridad en el control de la discusión y establece las jerarquías en la toma de la palabra” (ídem).

Existen distintos modos del silencio en tanto estrategias de lxs sujetos para vincularse. Como dice Le Breton “el alcance de la palabra o del silencio

depende de las circunstancias en que aparecen” (2006:6). El silencio puede ser una forma de expresar confianza, intimidad o amor. También puede manifestar incomodidad, hostilidad o indiferencia. O puede funcionar como la decisión de no hablar frente a un código cultural de imposición de la palabra hablada. Aquí, en la escena narrada por la profesora, el silencio se relaciona con la opresión de un otro, es decir, con el efecto que produce en la estudiante la burla de un compañero frente a todo el grupo clase. En otras palabras, la estudiante es desautorizada a través de la risa, en tanto acto peyorativo y humillante que busca su silenciamiento. En este caso, entonces, como señala Butler (2009), “el silencio es el efecto performativo de cierto tipo de discurso, cuando ese habla es un tratamiento que tiene como objeto la desautorización del habla de aquel al que se dirige el acto de habla. (...) El poder lo ejerce un sujeto sobre otro sujeto; este ejercicio culmina con la privación del habla” (225-226).

Por otra parte, la palabra hablada de la estudiante deviene vivencia corporal ligada a la vergüenza, en tanto emoción que se vincula con la exposición del cuerpo frente a lxs otrxs, con ser develado frente a la mirada ajena. Como señala Nussbaum, “la vergüenza involucra el hecho de advertir que se es débil e inadecuado en algunos sentidos en los que se espera ser adecuado. La reacción consiste en esconderse de la mirada de quienes verán la deficiencia, en cubrirla” (2012:217). Asimismo, en la escena del aula también se observa cómo el silencio de la estudiante es producto de la humillación que siente frente al comentario del compañero que la expone a la vergüenza pública en la clase. El cuerpo de la estudiante deviene “ser-expuesto” (Nancy, 2011:58), es decir, es un cuerpo que se expone —a partir del acontecimiento de la palabra dicha— al contacto con otros cuerpos, extraños, ajenos, diferentes que, como en este caso, pueden ser amenazantes o agresivos. Y es ahí, en esa co-existencia en el espacio del aula donde entra en crisis la idea de comunidad, de estar con otrxs.

Como hace referencia Mariana, la profesora entrevistada, los modos de participación en las aulas, con la palabra o con el silencio, se constituyen en formas diversas de participación en el diálogo educativo. En mi experiencia como formadora de formadorxs, a lo largo de los años, también he vivido situaciones en las aulas donde lxs estudiantes hacían uso de la palabra o se replegaban en el silencio. En relación con el silencio, en algunos casos, era una forma de resistencia frente a la propuesta de romper con lo instituido en las clases teóricas en la universidad y transformar el *habitus* de la espera y la toma de apuntes en un diálogo colaborativo, un intercambio posible para construir conocimiento sobre la práctica. Otras veces, en el ámbito de

la formación docente, el silencio se vinculaba con las vergüenzas frente al no saber, como decíamos anteriormente, o con el pudor frente a saberes sexuados o corporales que implican al sujeto en relación con su sexualidad, como analizamos en otro lugar (Sardi, Grippo y Abel, 2018). En otros casos, el silencio hacía su aparición en las aulas como forma de escucha, como decía una estudiante en la clase de Literatura en la escuela secundaria que analizamos en el capítulo 1: “Me gusta escuchar y no hablar.” La escucha es una experiencia sensorial que invita a estar abiertx, dejarse atravesar por lo que pasa, por lo que surge y participar en ese estado del intercambio con otrxs.

En las aulas, a veces nos encontramos con docentes que hablan casi en un susurro y esa voz murmurante puede ser envolvente o fascinante pero también obturadora para el aprendizaje. Otrxs docentes tienen una voz potente, un volumen que va *in crescendo*, de acuerdo al énfasis que se quiere dar a los conceptos o explicaciones. Otrxs hablan con un ritmo acelerado o moroso. Algunxs hablan de manera críptica y otrxs prefieren la sencillez en la construcción de su discurso pedagógico. Cadencias, ritmos, tonos, formas de decir que interpelan a lxs estudiantes, que acercan o alejan, que toman distancia o se aproximan amorosamente.

Cuando hablamos en el aula hacemos cosas con el lenguaje pero también hacemos cosas con los cuerpos; es decir, “hablar es un acto corporal” en tanto y en cuanto “constituye una cierta presentación del cuerpo” (Butler, 2006:243). Los intercambios lingüísticos forman parte central en el aula y se producen entre cuerpos; es decir, el aula es el espacio donde se da la convivencia de los cuerpos, mi cuerpo de docente se mide (se acerca, se aleja, toma distancia o contacto) con el cuerpo de lxs estudiantes.

De allí que en los contextos educativos, la toma de la palabra de lxs estudiantes se produce, siempre, con variantes<sup>28</sup>. Una profesora en formación relata que con un grupo de tercer año en la escuela secundaria sentía que cuando abría el intercambio o la puesta en común en relación con la lectura de algún texto literario se encontraba con “la nada, porque no conversaban en relación con los textos”, porque no leían en sus casas o cuando proponía problematizar los textos desde la perspectiva de género, “los varones se retraían”. De algún modo, dice la profesora en formación, ella

---

28. En relación con la escuela secundaria, ver el capítulo 1 de este libro donde analizamos una experiencia de lectura donde los varones hablan muy poco en una clase donde predomina la voz de las mujeres. Hace unos años, antes del nacimiento del movimiento Ni una menos y de la mayor visibilización pública del colectivo de mujeres, la escena recurrente era la inversa. Para profundizar en este sentido, ver Sardi, (2018); Sardi y Andino (2018 a); Sardi, V., Grippo, C. y Abel, S. (2018) y Sardi, Carou y Abel (en prensa).

se sentía “con los ojos vendados” y con cierta frustración frente al silencio de lxs estudiantes. En otra experiencia de aula en la escuela secundaria, un profesor en formación, durante su residencia docente, reflexiona acerca de la dificultad que tiene para hacer silencio y dejar hablar a lxs estudiantes; hace preguntas y no espera las respuestas, tiene necesidad de llenar el silencio pensante de lxs estudiantes y responder inmediatamente sus propias preguntas como si tuviera un miedo al vacío. Cuando empieza a respetar los tiempos de lxs estudiantes, el intercambio se hace posible y surgen las voces de lxs lectorxs.

En un seminario en el profesorado en Letras, un grupo de estudiantes mujeres cis toma la palabra para contar sus experiencias de vida y relacionarlas con los textos literarios que compartimos en clase; hablan de las escritoras que leemos como sus amigas o compañeras de vida; discuten o debaten en torno al lugar de las mujeres en cada uno de los textos y defienden sus puntos de vista. Para estas estudiantes la palabra es una forma de posicionarse como feministas y como futuras profesoras. Esto se invierte en un espacio de formación docente continua donde desarrollé talleres de escritura para elaborar la memoria de las investigaciones en curso de los formadorxs de formadorxs, la palabra surge de a poco, a veces apenas audible, cuando lxs docentes empiezan a vencer las vergüenzas, temores y miedos ante la posibilidad de la aparición del juicio profesoral de lxs colegas.

Podemos decir, entonces, con Violetta Vega (2010) que “cada vez que hablamos, se juega toda esa vivencia que somos en el discurso pronunciado; es esa vivencia, situada en el mundo, de cada una de las personas la que produce los sentidos que se ofrecen en las palabras, en los silencios, en las formas de decir. Aparecemos en nuestras palabras y ellas son una forma de nuestra propia materialidad” (53-54).

Así, en cada espacio educativo hablar, callar o escuchar implica modos de estar en el mundo con nuestros cuerpos que tienen una historia, una biografía que se construye a lo largo de nuestras trayectorias formativas y vitales. Somos, entonces, cuerpos en el espacio, en la historia, donde la palabra habita de maneras inesperadas.



# Nota personal.

## Reflexiones finales

La pregunta por el cuerpo y sus derivas nace de una reflexión íntima sobre el cuerpo, mi cuerpo, en el espacio del aula y en la cotidianidad de las tareas de investigación y se anuda con la observación y la autoobservación de las prácticas docentes, de otros cuerpos en los territorios de la enseñanza. Materia y voz en el aula, formas desplegadas o replegadas en el hacer, que pesan o se aligeran en el espacio, rígidas o flexibles. Modos de estar ahí, en el mundo, con mi cuerpo, con otros cuerpos.

En el año 2016, después de veinte años de ejercicio de mi profesión como docente e investigadora, por primera vez, y de manera inesperada, mi cuerpo se rebeló contra lo instituido en mi cotidianidad –largas horas sentada escribiendo, leyendo y, otras tantas, parada dando clases– y empecé a sufrir de fuertes dolores y malestares musculares que dificultaban el día a día. De pronto, como una irrupción, mi cuerpo se hizo presente, estaba ahí, insoslayable, innegable, en el dolor. ¿Dónde había estado hasta entonces? ¿Por qué nunca lo había sentido de esa manera?

A partir de ese momento, mi vida cotidiana se modificó en busca de un antídoto contra las contracturas. Un derrotero que me llevó a probar diferentes curas y técnicas alternativas o de medicina tradicional. Así conocí la osteopatía y peregriné hacia el barrio de Once, donde una vez por mes sometía mi cuerpo a estiramientos y acomodamientos que buscaban relajarme. Después vino la recomendación de la Técnica Alexander, creada por un actor que a fines del siglo XIX en Australia se quedó afónico en escena y, a partir de allí, empezó a experimentar cómo el problema en sus cuerdas vocales estaba asociado a la rigidez muscular y la postura corporal. Durante varios meses aprendí y desarrollé esta técnica postural y, de esa experiencia, conservo algunos ejercicios. La medicina china y la acupuntura también formó parte de mi derrotero contra el dolor. Volví al Shiatsu –masaje terapéutico de origen japonés que trabaja presionando los chakras con los dedos–, una vez al mes, en busca del equilibrio entre cuerpo y mente. Probé, también, con un tratamiento kinesiológico tradicional que implicó caminatas regulares de tres veces por semana a un centro cercano a mi

casa y, luego, el descubrimiento de la técnica de RPG (reeducción postural global) que me llevó a un paseo semanal hasta las cercanías del Obelisco donde una fisiatra manipulaba mi cuerpo en busca de la postura perfecta, de una corporalidad modélica con ciertas formas y posturas establecidas. La indicación médica de no sobrepasar los cuarenta y cinco minutos sentada, leyendo o escribiendo, se repitió, una y otra vez. ¿Dónde quedaba el deseo en esa prescripción? ¿Dónde la necesidad de leer y escribir? El yoga, que practico hace más de diez años, me acompañó durante todo este recorrido. A través de la conciencia y autoconciencia de mi cuerpo y la búsqueda de equilibrio emocional y mental, centrada en la respiración, fui encontrando la manera de relajarme, de cuidar mis posturas para no dañarme, de controlar los tiempos sentada y parada, de regular el rumor mental a través de la meditación. Estas experiencias de dolor y su ausencia me llevaron a tomar conciencia de que soy cuerpo y vivo en mi cuerpo; y, por todo ello, mi vida está ahí, en la materialidad de mi cuerpo, en mis sensaciones y emociones, en mis deseos, en mi sensibilidad.

Para la misma época, en mis búsquedas estéticas, comencé un taller de fotografía y, ese espacio, se constituyó también en un lugar para reflexionar sobre el cuerpo —cómo tomar la cámara, cómo ejercitar la mirada y los ojos, cómo se involucra el cuerpo en la práctica fotográfica—, las ausencias corporales —¿por qué no aparecían cuerpos en lo que elegía fotografiar?— y los modos en que diferentes fotógrafos presentaban los cuerpos —esto último me llevó a una rutina placentera: visitar muestras de fotografía para descubrir distintos estilos, formas, estéticas, poéticas.

Este recorrido corpo-personal me interpeló de tal manera que mi mirada didáctica comenzó a centrarse en los cuerpos y sus devenires, resonancias, efectos y afectos, sentidos, corporalidades y corporeidades. También llevó a interrogarme acerca de los *habitus* corporales, la incomodidad del mobiliario escolar y la tradición cartesiana de la separación entre mente y cuerpo. ¿Cómo los cuerpos, nuestros cuerpos, habitan los contextos educativos? ¿Cómo reproducimos, construimos o nos distanciamos de ciertos patrones corporales culturales? ¿Cómo los cuerpos, nuestros cuerpos, se hacen presentes/ausentes en las prácticas de lectura, escritura y oralidad? ¿Y en la enseñanza de la lengua y la literatura?

En esa travesía desde mi propio cuerpo a los cuerpos de los otros, de la vida íntima a la cotidianidad de las aulas, algunas escenas quedaron resonando en mi cuerpo y pasaron a la letra escrita en mi cuaderno de notas; esas escrituras potenciales, entre lo que es y lo que puede ser, me llevaron,

otra vez, a reflexionar sobre los cuerpos en nuestras prácticas socioculturales y educativas.

Escena 1: Un profesor en formación en una clase en la universidad contó que en un grupo en la escuela secundaria estaban leyendo el cuento “La pata de mono” de W.W. Jacobs para abordarlo desde el género fantástico y la ambigüedad. Una estudiante hizo una lectura centrándose en la maternidad y dijo que “la madre no quiere al hijo”. El profesor en formación trajo a colación esa experiencia en la escuela y comentó que era una lectura que “tenía que ver con la psicología de la alumna y que el texto no lo admite”. Otro compañero agregó que podía ser un caso de sobreinterpretación. ¿Por qué no era admisible esa lectura para estos dos profesores varones cis?

Escena 2: Una profesora en formación que estaba realizando su residencia propuso romper con la ubicación material del aula y les pidió a lxs estudiantes que se sentaran en ronda, para poder comentar los textos. La dificultad era que ella escribía en el pizarrón y lxs estudiantes habían quedado de espalda. Su voz, apenas audible, intentaba abrirse en el medio de las voces de lxs estudiantes. Dificultades atendibles de los primeros desempeños en las aulas de secundaria. ¿Había un registro de los cuerpos en el espacio del aula?

Escena 3: En una pared externa de un edificio de una universidad pública se pintó un mural donde aparece una leyenda con la inclusión de la palabra “cuerpas”. Esa expresión desata una reflexión en torno a la gramaticalidad o agramaticalidad de ese término, ¿somos cuerpos o cuerpoas? ¿Tenemos que cambiar la gramática normativa del castellano para hablar de cuerpos generizados? ¿Cómo nombramos nustrxs propixs cuerpos/cuerpas?

Estas escenas me invitan a imaginar otras posibles hacia el futuro, donde nuestros cuerpos dejen de ocupar el territorio de lo vedado para desplegarse en sentidos múltiples, en encuentros con otrxs, en movimientos de creación colectiva, en el registro de lo que nos pasa, de lo que sentimos. Tránsitos corporales donde docentes en formación y en ejercicio se reinventen en una búsqueda de autoconocimiento donde el cuerpo tenga un lugar central, en tanto somos cuerpos en el aula, cuerpos que leemos, escribimos, hablamos, decimos, explicamos, enseñamos, sentimos, vibramos y aprendemos con otros cuerpos.



# Bibliografía

- Achilli, E. L. (2013). "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto" en Elichiry, N. E. (comp.). *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Aguilar Gil, Y. E. (2018). *Un nosotrxs sin estado*. Valencia-Chiapas: Papel Negro.
- Ahmed, S. (2015). *La política de las emociones*. México: FCE.
- Andino, F. (2017). "Consignas de escritura de género en la escuela secundaria" en Sardi, V. (coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Báez, J.; Malizia, A. y Melo, M. (2017). "*Generizando*" *la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*. Santa Fe: Homo Sapiens ediciones.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover*. Buenos Aires: Cactus.
- Barthes, R. (2005). *La preparación de la novela*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Variaciones sobre la literatura*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1983). "Literatura/enseñanza" en *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.
- Batticuore, G. (2005). *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*. Buenos Aires: Edhasa.
- Berardi, F. (2018). *Fenomenología del fin*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bernhard, Th. (1999). *Maestros antiguos*. Madrid: Alianza Literaria.
- Bobo, J. (2004). "*The Color Purple*. Black women as cultural readers" in Bobo, J., Hudley, C., Michel, C. (ed.). *The Black studies reader*. New York and London: Routledge.
- Bollini, R. (2013). "En mitad del asunto" en Bollini, R. y Sardi, V. *Cartografías de la palabra*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- \_\_\_\_\_ (2013). "Escribir" en Bollini, R. y Sardi, V. *Cartografías de la palabra. Problemas de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.

- \_\_\_\_\_ (2007) "Trazos de escritura" en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura II. Homenaje a Maite Alvarado*. Buenos Aires: El Hacedor-Jorge Baudino ediciones.
- Bonato, V. (en prensa). "El género en la formación docente en Letras y el género en las aulas. Tensiones y paradojas" en *Actas de la Reunión Científica Didáctica de la Lengua y la Literatura: desarrollos en investigación*. Buenos Aires: Unipe.
- Bonato, V. y Abel, S. (2017). "El *Martín Fierro* de José Hernández y *La metamorfosis* de Franz Kafka, desde una perspectiva de género. Dos registros de clase" en Sardi, V. (coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Buenos Aires: GEU.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Brasseur, Ph. (2011). *El pequeño libro rojo*. México: Océano.
- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Calmels, D. (2014) *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Carou, A. y Martín Pozzi, C. (2017). "Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos" en Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI*, La Plata, Edulp. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- Casanova, P. (2001). *La República mundial de las Letras*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo Gómez, A. (2002) *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, Gijón-España, Ediciones Trea.
- Castro-Gómez, S. (2015). "Decolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes" en Palermo, Z. (comp.). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Citro, C. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Cixous, H. (2015). *La llegada a la escritura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and power*. Stanford: Stanford University Press.

- Csordas, Th. (2010). "Modos somáticos de atención" en Citro, S. (coord.) (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, G. (2012). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- Despentes, V. (2018). *Vernon Subutex 3*. Barcelona: Random House.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duras, M. (2010) *Escribir*. Barcelona: Tusquets.
- Esposito, R. (2016). *Las personas y las cosas*. Buenos Aires: Katz-Eudeba.
- Farge, A. (2008). *Efusión y tormento*. Buenos Aires: Katz.
- Foucault, M. (2015). *La gran extranjera. Para pensar la literatura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Microfísica del poder*. Barcelona: Ediciones de la Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Madrid: Cátedra.
- García, X. (2015). *Para cuidarte mejor*. Buenos Aires: Uranito.
- Gotlibowski, L. (2006). *La Caperucita Roja*. Buenos Aires: Libros del Eclipse.
- Grossman, D. (2012). *Escribir en la oscuridad*. Buenos Aires: De bolsillo.
- Heker, L. (2001). "La fiesta ajena" en *Los bordes de lo real*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Hernández, A. y Reybet, C. (2008). "Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares" en Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernando, A. (2014). *La fantasía de la individualidad*. Buenos Aires: Katz.
- Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Paper editores.
- Innocenti, R. y Frisch, A. (2013). *La niña de rojo*. Sevilla: Kalandraka.
- Iparraguirre, S. (2018). *La vida invisible*. Buenos Aires: Ampersand.

- Jordan, E. (1995). "La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar" en *Gender and Education*, Vol 7, n° 1, pp. 66-86, Journals Oxford Ltd. Traducción de Enid Álvarez.
- Kristoff, A. (2015). *La analfabeta*. Barcelona: Alpha Decay.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lander, E. (2014). "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos" en Palermo, Z. (comp.). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leray, M. (2009). *Una caperucita roja*. México: Océano.
- Lispector, C. (2014). *Agua viva*. Madrid: Siruela.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura*. Buenos Aires: Manantial.
- Lopes Louro, G. (2012) "Extrañar el currículum" en Spadaro, M. C. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata, Edulp.
- \_\_\_\_\_ (1990) "Pedagogías de la sexualidad" en "O corpo educado. Pedagogias da sexualidade" compilado por Guacira Lopes Louro, Belo Horizonte, Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Lyons, M. (2001). "Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros" en Cavallo, G. y Chartier, R. (dir.) (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Maia, C. (2013). *La pesadora de perlas*. Córdoba-Argentina: Vientodefondo.
- Maillard, Ch. (2015). *En un principio era el hambre. Antología esencial*. Madrid: FCE.
- Merieu, Ph. (2009). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Merklen, D. (2010). "¿Buenas razones para quemar libros?" en *Apuntes de investigación del CECYP*, N° 16-17, pp. 57-76.
- Merleau-Ponty, M. (2016). *Filosofía y lenguaje. College de France, 1952-1960*. Buenos Aires: Prometeo.
- Morgade, G. y Díaz Villa, G. (2011). "El amor romántico...o del sexo, amor, dolor y sus combinaciones temporales" en Morgade, G. (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

- Nancy, J-L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo. La extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra.
- Nussbaum, M. C. (2012). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz.
- Oller, J. G. (2014). *Y recuerda*. Valencia: Milimbo.
- 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.
- Peker, L. (2017). "Humor y género. La risa que se parió" en Faur, E. (comp.). *Mujeres y varones en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.
- Pescetti, L. M. (2006). *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Piglia, R. (2015). *La forma inicial. Conversaciones en Princeton*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Preciado, B. (2014). *Testo yonqui*. Buenos Aires: Paidós.
- Quignard, P. (2006). *Retórica especulativa*. Buenos Aires: Cuenco de plata.
- Radway, J. A. (1984). *Reading romance. Women, Patriarchy and Popular Literature*. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.
- Rella, F. (2004). *En los confines del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ruiz García, E. (2005). "El universo femenino y las letras (siglos XV-XVIII)" en González de la Peña, M. d. V. (coord.). *Mujer y cultura escrita. Del mito al siglo XXI*. Madrid: Trea.
- Sarason, S. B. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sardi, V. (en prensa). "Cuerpos/saberes significantes en la formación docente en Letras" en *Actas del IV Seminario Nacional de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente "La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI"*, organizado por la Red ESTRADO y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 29 de noviembre al 1 de diciembre.
- \_\_\_\_\_ (2018). "Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria" en *Revista Professare*, Caçador, v.7, n.1, p. 41-55, 2018.
- Sardi, V. (2017). "Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género" en Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura*.

- tura en el marco de la ESI*, La Plata, Edulp. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- \_\_\_\_\_ (2016). "Arte, literatura e infancias en la obra de Jimmy Liao: algunos diálogos posibles entre producción y recepción", *Revista Fronteiras*, PPG Literatura e Crítica Literária - PUC-SP. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5759244.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2015) "Lecturas en conflicto: miradas sexo/genéricas en torno a un corpus de textos de María Teresa Andruetto" en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, revista del Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje del Cehehis de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Vol. 1, N° 1, (2015). Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/issue/view/98/showToc>
- \_\_\_\_\_ (2014) "Literatura para niños y perspectiva de género: ¿de eso no se habla?" en *Actas de las III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos: Feminismos del siglo XX: desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales*, organizadas por el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, IDIHCS, FAHCE, UNLP, 25 al 27 de septiembre. Recuperado de <http://jornadascinigi.fahce.unlp.edu.ar/iii-2013>
- \_\_\_\_\_ (2013) "Las huellas de la propia voz" en Bollini, R. y Sardi, V. *Cartografías de la palabra*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- \_\_\_\_\_ (2012). "De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura", *Revista Texturas*, N° XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe- Argentina. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/view/2921/4247>
- \_\_\_\_\_ (2010). *El desconcierto de la interpretación*. Santa Fe- Argentina: UNL.
- Sardi, V. y Andino, F. (2018 a). "Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras", *Contextos educativos. Revista de educación*, Universidad de La Rioja, España. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027>
- \_\_\_\_\_ (2018 b). "Entre cuerpos: autopercepciones corporales en la formación docente en Letras", ponencia presentada en las Vº Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y IIIº Congreso Internacional de Identidades "Desarmar las violencias, crear las resistencias", organizadas por el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (CINIG / IDIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 10 al 12 de julio de 2018.

- Sardi, V.; Carou, A. y Abel, S. (en prensa). "Escrituras de la práctica y géneros disruptivos en la formación docente en Letras".
- Sardi, V., Grippo, C. y Abel, S. (2018). "Des-sexualización en la formación docente en Letras en la universidad: tensiones, conflictos y silencios a la hora de enseñar literatura en la escuela secundaria" en Bonatto, V.; Sardi, V.; Seoane, V. y Campagnoli, M. (coord.). *Actas de las IV Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos – II Congreso Internacional de Identidades*, organizadas por el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 13, 14 y 15 de abril, La Plata. Recuperado de <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016/actas/Sardi.pdf/view>
- Sarlo, B. (1985). *El impero de los sentimientos*. Buenos Aires: Catálogos editora.
- Schweblin, S. (2009). "El hombre sirena" en *Pájaros en la boca*. Buenos Aires: Emecé.
- Segarra, M. (ed.) (2010). *Entrevistas a Heléne Cixous*. Barcelona: Icaria.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Sennett, R. (2016). *Carne y piedra*. Madrid: Alianza editorial.
- Soriano, M. (1999). *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes*. Buenos Aires: Colihue.
- Stubss, M. (1984). *Lenguaje y escuela*. Buenos Aires: Cincel.
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación*. Bogotá D.C.: Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano.
- Vommaro, P. (2017). "Territorios y resistencias: configuraciones generacionales y procesos de politización en Argentina". En *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Num. 82, Año 38, Enero-Junio de 2017. pp. 101-133.
- Wolf, E. (2001). "Pobre lobo" en *Filotea*. Buenos Aires: Alfaguara.

# Agradecimientos

A Rosana Bollini, por su lectura y sus comentarios siempre interesantes y potentes, como la amistad intelectual y personal que nos une desde hace muchos años.

A Ana Carou por su lectura cuidadosa y la oportunidad de volver a la escuela secundaria como docente, aunque sea por un rato.

A Edith Campos, Tamara Montenegro, Amanda Iris Villar, Daniel, Micaela Pizarro, Yanet Capalbo, Solange Dominique y Camila Grippo por sus lecturas, textos, comentarios y aportes.

A Fernando Andino por su lectura y sus “impresiones” del capítulo 2 que me invitaron a releerlo desde otra mirada.

A Violetta Vega de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano por sus aportes, especialmente la sugerencia de la lectura del libro *Carne y piedra* de Richard Sennett, y los intercambios durante mi estancia de investigación en septiembre-octubre de 2017 en Bogotá, en esa institución. Agradezco a la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata la ayuda económica recibida en el marco de los Subsidios de ayuda para viajes y/o estadías de esta institución, para poder realizar esa estadía en Colombia.

Por las reflexiones e intercambios en torno al cuerpo en las reuniones de los equipos de trabajo que coordino, quiero agradecer a lxs integrantes de los proyectos de investigación “La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?” (CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP) y “Aprendizajes corporales en la escuela formal” del Grupo Interinstitucional de investigación “Saberes corporales” (CINDE-UNLP), radicados en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

A Andrés H. Allegroni, mi compañero de vida y primer lector.

# La autora

## Valeria Sardi

Feminista. Profesora y Doctora en Letras (UNLP). En la misma universidad, se desempeña como Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de la Cátedra “Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza”. Es investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (CINIG-IDIHCS-FAHCE) de la UNLP. En el IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” es docente en seminarios de su especialidad.

Es autora de, entre otros libros: *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006, Libros del Zorzal); *El desconcierto de la interpretación* (UNL, 2011); *Cartografías de la palabra* –en coautoría– (La Crujía ediciones, 2013); es coordinadora y autora de *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI* (Edulp, 2017) y *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (GEU, 2017). En el ámbito de la poesía publicó *Morada* (Ediciones layunta, 2013); *Las formas del día* (Ediciones del dock, 2016) y, en coautoría, *Inviernos* (Ediciones del dock, 2017). En el año 2012 fue galardonada con el Segundo Premio Nacional de Ensayo Pedagógico 2012, Producción 2008-2011 por su libro *Políticas y prácticas de lectura* (Miño & Dávila, 2011).

