

Saberes feministas en una experiencia de lectura literaria en la escuela secundaria

Tamara Montenegro (FFyL-UBA)

Esta ponencia propone analizar cómo a través de una práctica de lectura sociocultural, corporeizada y generizada (Sardi, 2020) aparecen los saberes feministas en los modos de leer y producir textos de les estudiantes, los cuales se relacionan con: la experiencia acumulada de contenidos ESI en la trayectoria escolar de jóvenes que tienen entre 15 y 16 años; la existencia de la ESI en el currículum disciplinar e institucional escolar; y su participación en las movilizaciones feministas (*8M* y *Niunamenos*) y LGBTQ+ (*Marchadel Orgullo*) junto al centro de estudiantes o de manera independiente. El curso en el que se desarrolló la propuesta didáctica, que constó de la lectura de *Casa de muñecas* (Ibsen, 1879) y la confección de un libro álbum como trabajo final, fue un tercer año de una escuela pública con orientación en artes visuales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo estaba compuesto por estudiantes de diversas identidades sexogenéricas: mujeres y varones cis, personas no binarias y trans. Algunas de ellas realizaron el cambio de nombre en el DNI, mientras que otras no. Sin embargo, en las listas de asistencia la escuela respetó los nombres autopercebidos. Para llevar adelante este texto recuperé los registros de clase tomados en agosto de 2023.

¿Qué múltiples significados puede tener el significante “casa de muñecas”? fue la pregunta que hice a les estudiantes previo a la lectura de la obra de Henrik Ibsen (1879). Las respuestas fueron las siguientes: “Una casita de juguete donde las muñecas son manipuladas por otras personas que juegan con ellas”; “También puede ser que “muñecas” sea usado de manera metafórica, o sea que haya mujeres en esa casa que sean usadas como juguetes por otros miembros de esa familia”, “Sí, seguramente varones...”, “Yo me imagino la casita de la Barbie, que venía con cocina, electrodomésticos, o sea todo pensado para que juguemos a cocinar, ordenar, decorar...”, “Sí, son esos los estereotipos de género ¿No?, es como que te enseñan a jugar a eso desde que sos chica y cuando sos grande lo vas a reproducir, crecemos creyendo que ese es un ideal”; “Eso era antes, ahora cambiaron las cosas”, “No sé, para mí sigue habiendo mujeres sometidas ¿o no?”.

Estas hipótesis dan cuenta de cómo les estudiantes hilvanan sus reflexiones a partir de asociar el significante “muñecas” con el significado “mujer manipulada por otrxs” -aclaran que varones- y con el juego de la “casa de muñecas” como aprendizaje social de género en la infancia. Si bien reconocen que estas representaciones y su devenir en prácticas sociales son propias de un “pasado reciente”, queda abierta la pregunta sobre su persistencia en el presente. En relación con la escuela, ese pasado puede tener que ver con un antes y después de la ESI: los estudiantes tienen entre 15 y 16 años, casi los mismos que la sanción de la Ley 26.150, por lo tanto durante toda su trayectoria escolar, en mayor o menor medida, los contenidos de la educación sexual integral estuvieron presentes en la enseñanza de las distintas áreas y disciplinas curriculares del nivel inicial, primario y parte del medio. Asimismo, esa trayectoria estuvo atravesada por hitos como el *Niunaménos* (2015) y *La marea verde* (2018), solo para nombrar los más recientes, que han tenido una enorme pregnancia entre niños y adolescentes (principalmente mujeres cis, personas trans e identidades no binarias) y que han sumado y/o potenciados contenidos y debates a la ESI (como el aborto, la violencia de género, el uso del lenguaje inclusivo, la diversidad sexual, entre otros). Escuchar estas reflexiones entre los estudiantes adolescentes da cuenta de que existen “saberes feministas”, conocimientos que se construyeron al calor de la proliferación de las propuestas de enseñanza de la ESI que produjeron docentes de todos los niveles educativos, quienes constituyeron lo que Morgade y Del Cerro (2021) llaman el “archivo desde abajo” (2021), conformado en simultáneo a “un proceso de sensibilización social que creció como efecto de la masificación de los feminismos, que entraron a las aulas de la mano de educadores y estudiantes” (2021: 46).

En el caso de esta institución educativa de orientación artística en la que llevé adelante esta experiencia didáctica, la escuela cuenta con una experiencia acumulada en la enseñanza transversal de la ESI a nivel curricular e institucional, y no hay resistencias por parte de los estudiantes, docentes, ni autoridades ni familias para su implementación. En los pocos años que llevo desempeñándome como docente, he identificado que sí existe un desafío para el área de lengua y literatura: los estudiantes cuestionan el corpus de lectura propuesto en el programa de tercer año (elaborado por el Departamento de Comunicación, que incluye, además de *Casa de muñecas*, textos clásicos del canon escolar como *Frankenstein*, de Mary Shelley; *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca; cuentos de Borges y Cortázar, entre otros clásicos) argumentando que “son libros viejos, antiguos e irrelevantes que no tienen nada que ver con el presente ni el mundo actual”. Esos textos sobre el “mundo actual” que los jóvenes reclaman son textos que aborden temas del presente histórico que les atraviesa y, como veremos más adelante, esas inquietudes están relacionadas con temáticas sobre género y sexualidades. Con respecto a los textos obligatorios del programa, desde que ejercito los distintos modos de

transversalizar la perspectiva de género en mis clases de lengua y literatura, me interesa la tesis de Sardi y Andino (2018) acerca de que no hay textos específicos para trabajar contenidos de la ESI sino que a través de una “mediación didáctica generizada” podemos preguntarnos qué queremos generar en los lectores, cómo y cuándo damos lugar a las preguntas, a lo inesperado o cómo indagamos en la problematización del género y las sexualidades en el aula. Entonces, no se trata de cambiar los textos sino de leerlos a “contrapelo” de lo establecido habilitando “las voces de los estudiantes, proponiendo preguntas que inviten a reflexionar y a construir hipótesis o claves de lectura que incluyan la dimensión sexo-genérica” (Sardi, 2020). En ese sentido, leer *Casa de muñecas* en este me permitió establecer un diálogo entre los contenidos disciplinares -género dramático, teatro realista, punto de vista, libro álbum-, los contextos de la práctica y los saberes específicos de los estudiantes -en este caso, los relacionados con las artes visuales-; atravesados transversalmente por los lineamientos curriculares de la ESI -lectura de obras literarias para explorar diversidad de “mundos afectivos” y vínculos interpersonales complejos”, “la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia, la reflexión y reconocimiento del amor romántico”, y “los distintos modelos de familias”-.

El abordaje del corpus *Casa de muñecas* (Ibsen, 1789) empezó con una pregunta que disparó una serie de hipótesis sobre el título de la obra, luego siguió con la lectura compartida y, por último, la consigna didáctica fue la confección de un libro álbum. De este modo, la propuesta situada resultó una invitación a que los estudiantes pusieran en juego los conocimientos, prácticas y criterios estéticos adquiridos en las clases de los talleres visuales, que fundamentan su deseo de permanecer y habitar esta escuela.

Modos de leer feministas. Les estudiantes se repartieron al azar las líneas de los personajes de la obra (Nora, Torvald Helmer, Kristine, Krogstad y el Dr. Rank) sin importar la coincidencia o no de la identidad sexogenérica de cada uno. Las interrupciones a la lectura compartida no tardaron en aparecer. En este tipo de prácticas, me interesa registrar cómo en esos comentarios se mezclan sus experiencias biográficas, sus interpretaciones y conocimientos culturales con el mundo retratado por los autores que leemos, en este caso por Ibsen. Lo primero que surgió fue un rechazo a los apodos “infantiles” (*sic*) que usa Torvald Helmer cuando celebra la coquetería de su mujer, Nora. *Alondrita, pajarito, picarona, mi Norita*, son algunos de los epítetos que cuestionaron: “No son amorosos sino que la subestiman”, mencionaron algunas; mientras que otras se animaron a caracterizar a este personaje masculino como un “passive aggressive” (pasivo agresivo). En cuanto a Nora, señalaron que era una mujer “atrevida” en dos sentidos: por su rol de mujer seductora -como por ejemplo cuando le muestra las medias del disfraz al Dr. Rank-; y como protectora de su marido -porque se arriesgó a falsificar la firma de su padre para salvar la vida de

Torvald, además de los esfuerzos que hizo para pagarle la deuda que contrajo con Krogstad, como trabajar de noche a escondidas-. Este doble significado otorgado al significante “atrevida” provocó un alto en la lectura que nos permitió caracterizar a Nora como una “mujer deseante”, en oposición al personaje de Torvald que, como señalaron les estudiantes, era un “machirulo” (sic). De este modo, les estudiantes identificaron la infantilización de la mujer como una forma de maltrato que llamamos violencia simbólica, y lo relacionaron con una conducta de personalidad pasivo-agresiva, término del campo de la psicología que en los últimos años pasó a formar parte del lenguaje cotidiano de les jóvenes. Con respecto a Nora, identificaron que al tomar decisiones en función de sus deseos la protagonista se aleja del rol de muñeca o “mujer manipulada por varones” y se convierte en una mujer “empoderada”. En este punto, problematizamos el adjetivo “empoderada” porque, como señaló una estudiante, “en esa época no se hablaba de empoderamiento de la mujer”. Esta apreciación habilitó la pregunta sobre si Nora era feminista, la cual nos permitió hablar del contexto de producción en el que se escribió *Casa de muñecas*. El texto teatral de Henrik Ibsen, que fue representado por primera vez en Noruega en 1879, retrata el mundo privado de una familia burguesa en la cual Nora es una esposa y madre abnegada que, si bien en un principio parece prestarse al juego de señora “de su casa” y protectora del hogar, el arco dramático del personaje termina cuestionando los mandatos sociales de género. Escrita en el marco de una tradición que sitúa al hogar como el ámbito donde se desarrolla la vida privada y donde la realización femenina se da a través del matrimonio y la maternidad, si bien Ibsen se ocupó de enfatizar en que la obra no hablaba de la liberación femenina, es menester situar que fue escrita al calor del movimiento feminista de las sufragistas europeas de finales de siglo XIX, por lo tanto es posible leerla como una denuncia a las desigualdades sociales entre los géneros. El conocimiento sobre el contexto de producción de la obra sirvió para que les jóvenes habilitaran en sus reflexiones algunos saberes sobre los movimientos feministas que, según comentaron, “circulan en nuestra vida cotidiana”: en videos difundidos en las redes, en charlas compartidas con compañeras del centro de estudiantes y, en menor medida, en las clases curriculares de la escuela secundaria.

Siguiendo con la reflexión sobre el texto, hacia el final de la obra Nora le dice a Helmer que pasó de ser una muñequita con la que jugaba su padre para luego pasar a ser la suya cuando se mudó a su casa. Sobre esto, les estudiantes se detuvieron en el último diálogo con su marido en el que la protagonista se saca el disfraz que usó en la fiesta antes de dejar su casa. Una alumna señaló: “Dejó de ser una muñeca para ir en búsqueda de su identidad, para conocer y entender el mundo por ella misma y no a través de su marido, su padre, la sociedad”. El disfraz cobra entonces un doble significado metafórico: se cambia de

ropa para salir a la calle y dejar para siempre su hogar, se saca el disfraz para dejar de ser una muñeca.

Por último, en la escena final, Nora le dice a Helmer que tiene que estar sola si quiere conocerse a sí misma y todo lo que la rodea, por lo tanto no puede seguir estando a su lado. Al marido le preocupa el qué dirán y le reclama abandonar sus “deberes más sagrados”.

Cito:

Helmer: Ante todo, eres esposa y madre.

Nora: Ya no creo eso, creo que ante todo soy un ser humano como tú... O al menos debería tratar de ser uno. Sé que la mayoría de la gente estará de acuerdo contigo, y que es lo que dicen en los libros. Pero a partir de ahora no puedo pensar en lo que dice la mayoría de la gente y los libros. Debo pensar por mí misma y aclararme las ideas. (2016: 117).

En este diálogo final reflataron y se reformularon las hipótesis que surgieron al principio de la clase: Nora era una mujer manipulada por hombres y, cuando se da cuenta de esta condición, deja su hogar, su familia y su comodidad para conocer el mundo por sus propios medios. Sobre esto, les estudiantes destacaron el “valor” de Nora para librarse de las apariencias y animarse a descubrir lo desconocido. Una alumna comentó que si bien la obra no hablaba sobre violencia de género explícitamente “se podría decir que Helmer ejerce violencia simbólica sobre Nora”. A partir de este comentario se fueron hilvanando otras reflexiones: “Es algo que hacen muchas mujeres, profe, irse a escondidas de sus maridos -aunque no es ese el caso de Nora- por temor a que estos tomen represalias”. Sin embargo, hubo contradicciones entre quienes destacaban la decisión de Nora de abandonar a Helmer pero condenaban el abandono a sus hijos argumentando que son “los padres/varones los que abandonan a sus hijos y no las madres/mujeres”. Lina Meruane en su ensayo *Contra los hijos* (2018) aborda esta tensión al señalar que este “portazo femenino” originó todo un escándalo y que hubo actrices que se negaron a pronunciar el parlamento final de la obra en el que Nora dice que “renuncia a sus hijos”. De este modo, les estudiantes establecieron relaciones entre los temas que trata el texto y los de ese “mundo actual” que demandaron al cuestionar el corpus de lectura del canon escolar: violencias de género, “empoderamiento” de las mujeres, maternidades deseadas. En esta instancia, me detuve en abordar el final abierto de la obra para proponer una pregunta que guiaría la consigna de escritura: ¿Qué fue de Nora cuando se fue de su casa?¹

¹ Existen textos teatrales que reescriben la obra de Ibsen como *Lo que pasó cuando Nora dejó a su marido* o *Los pilares de las sociedades* (Elfried Jelinek, 1977), *Querido Ibsen, soy Nora* (Griselda Gambaro, 2012) y *Después de casa de muñecas* (Lucas Math, 2017). Si bien no fueron utilizados en esta propuesta didáctica, pueden conformar un corpus para trabajar la intertextualidad.

La consigna. Valeria Sardi (2006) invita a pensar a los profesores de Literatura como artesanos que proponen “dispositivos didácticos (que) fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y de apropiarse del conocimiento” (2006: 1). En ese sentido, la consigna partió de imaginar qué fue de Nora cuando se fue de su casa, es decir, qué nueva vida pudo haber construido esta mujer “empoderada”, como ellos la habían calificado, que se animó a dejar lo conocido para aventurarse a lo desconocido para descubrir quién era por sí misma. En esta instancia, me interesaba, además de indagar en la apropiación de la lectura, que pudieran darle continuidad a esas reflexiones tan ricas y potentes que habían surgido desde que empezamos a leer la obra de Ibsen. Hubo algunas primeras hipótesis relacionadas con el trabajo y la pareja heteroamorosa, como “Nora se puso un negocio y vivió feliz”; “Nora consiguió un marido, se casó y armó una nueva familia”; “Nora volvió al pueblo donde vivía cuando era chica y rearmó su vida amorosa lejos de Helmer y sus hijos”. Para profundizar estas reflexiones, nos preguntamos si esto no reproducía su vida anterior, es decir, con la que estaba disconforme y había dejado atrás. Entonces, repensamos algunas de esas hipótesis en función del personaje: les pedí que trataran de “pensar como Nora”, un recurso propio del teatro, teniendo en cuenta que cuando se componen personajes se les pide a los actores que “piensen como el personaje”. También me enfoqué en que recuperaran la lectura de la obra, es decir, que le dieran continuidad a lo que sucede en esa historia. Para esto, propuse más interrogantes en pos de ampliar el imaginario: ¿Cómo imaginan que una mujer burguesa puede sobrevivir sola en un ambiente rural valiéndose por sí misma? ¿Y si se queda en la ciudad, de qué puede trabajar? La mayoría de los grupos imaginó una Nora “empleada doméstica, costurera y/o cocinera”, todos trabajos feminizados que fueron justificados por los estudiantes al señalar que “son los empleos que se le ofrecen a una mujer sin experiencia en el mundo laboral”. Sin embargo, un grupo pensó en una Nora que se ganaba la vida como estafadora y lo justificaron: “Si bien no es un trabajo, es algo que ella supo hacer muy bien, como falsificar la firma del padre, por ejemplo”. En cuanto a quienes la imaginaban enamorándose y formando otra familia, nos planteamos lo siguiente:

¿Si dejó a su marido y a sus hijos, por qué va a querer formar otra familia? Un grupo buscó que a fines del siglo XIX, en Noruega, para pedir la custodia de los hijos las mujeres tenían que estar casadas, por lo tanto consideraron que el matrimonio era un medio para un fin: recuperar a sus hijos. En ese futuro imaginado, algunos grupos también establecieron cruces con el movimiento feminista de la primera y segunda ola (según las genealogías del Norte Global): “Nora escribe un libro contando cómo fue vivir en una casa de muñecas para ayudar a otras mujeres a salir de la opresión de sus maridos”; “Nora se organiza junto a

otras mujeres y se une al movimiento sufragista” (investigamos que Noruega consigue el voto femenino en 1913); “Nora trabaja en un taller de costura y organiza reuniones para reclamar por los derechos laborales de las mujeres”. En estas reescrituras del personaje aparecieron los saberes sobre las luchas por el voto femenino y los derechos laborales de las mujeres, los grupos de concientización de los 70s y el valor de la experiencia para identificar problemáticas que afectan a todas las mujeres y transformarlas de manera colectiva. Como señala Matteucci (2017), esta lectura con perspectiva de género de *Casa de muñecas* permitió construir una “visión crítica sobre los relatos de la cultura dominante, así como también promover la creación de miradas diferentes sobre esos relatos y la difusión de narrativas contrahegemónicas, capaces de incidir en la superación de ideologías patriarcales”. Asimismo, la lectura crítica con perspectiva de género que plantearon les estudiantes es también un punto de resistencia a las enseñanzas propuestas por la pedagogía tradicional que, entre otras cuestiones, posiciona al docente como único portador del conocimiento, a diferencia de las pedagogías feministas y *queer*-base y fundamento de la ESI- que subvierten el orden jerárquico del ejercicio de la docencia y cuestionan, a la vez que se preguntan, quiénes enseñan, qué se enseña y cómo se enseña (Báez y Sardi, 2019). El punto final de este tejido artesanal que fuimos hilvanando juntas entre docentes y estudiantes terminó con la confección de un libro álbum en el que les estudiantes deberían aportar los saberes específicos de la orientación artística. En esta instancia, ellos serían los portadores de un saber que la docente de lengua y literatura desconoce, puesto en juego a partir de tomar decisiones estéticas y narrativo-visuales.

El libro álbum. Este es un género combina dos lenguajes, el texto escrito y la imagen, que dialogan y se complementan. Es decir, la imagen no funciona solo como una ilustración sino que también es narrativa, por lo tanto el lenguaje escrito y visual tienen el mismo valor en la narración de una historia. La segunda parte de la consigna constó de la elaboración de un *storyboard* o guion gráfico -actividad que ya habían realizado en un taller de dibujo-. En este punto, deberían tomar decisiones narrativas, como por ejemplo tipo de narrador y punto de vista; y estéticas, en relación a las técnicas de ilustración (dibujo, collage, etc.), materiales y soportes que utilizarían para la confección del libro álbum. Estas son algunas de las producciones que elaboraron las duplas a partir de las hipótesis del punto anterior:

“Un nuevo camino”

Hojas canson tamaño cuartilla (la mitad de una A4). Ilustración en blanco y negro. La primera página está dividida en dos recuadros. En el margen superior (que toma ¾ de página) Tirvald Helmer le pregunta a Nora si puede escribirle, a lo que ella le responde: “¡Nunca! Te lo prohíbo”. En el recuadro de abajo se ve a Nora de espaldas sosteniendo dos

maletas y mirando hacia un camino que la invita a transitarlo. En la segunda página hay un salto temporal anunciado en un recuadro con la inscripción “Un año después”, y una secuencia de imágenes que ilustran a Nora trabajando en un bar, sirviendo una mesa, caminando por la calle y sentada en una ronda junto a otras mujeres en un gran salón -ninguna de estas imágenes están acompañadas por texto-. En la página siguiente, Nora está parada junto a su silla y en un globo de diálogo dice: “Mi historia comienza así”. La imagen de Nora tiene un cierto parecido al estilo de Gloria Steinem: cabello suelto, lacio y las icónicas gafas de la activista feminista de la década del 70.

“El día que Helmer volvió”

Hojas oficio apaisadas dispuestas en intervalos color blanco -para las ilustraciones coloreadas- y negro -para los textos-. En las páginas pares, los textos narrados en tercera persona dialogan con las ilustraciones que ocupan la totalidad de las páginas pares. En las dos finales no hay texto, solo una imagen en la que Helmer está agachado, con la frente y las manos apoyadas sobre el piso, y Nora de pie, mirando hacia el frente con el brazo extendido y el dedo índice en dirección a su derecha. (La expresión corporal indica: ¡Andate!)

“La historia de una mujer libre”. Entrevista a Eleonor Hansen sobre su libro ‘La casa de muñecas’.

Hoja canson tamaño oficio, color blanco, sometida a una tintura color té que le da aspecto de añejo. Doble página tamaño tabloide, texto distribuido en columnas y, en los extremos, dos ilustraciones de Eleonor/Nora en blanco y negro: en una está sentada en su máquina de escribir y en la otra posa de espaldas (“no quiere revelar su verdadera identidad para que Helmer no la busque”, justifican las autoras). La entrevista trata sobre la publicación de su libro, “Una casa de muñecas”, donde cuenta su historia, la relación con Torvald y su transformación en escritora.

En estos tres ejemplos vemos plasmado todo el recorrido de reflexiones, comentarios y debates sobre la obra *Casa de muñecas* que se desplegó a lo largo de las clases. Los saberes feministas fueron traducidos en las decisiones narrativo-visuales que tomaron para contar la transformación de Nora, la mujer que dio el primer “portazo feminista”. Asimismo, hubo quienes transgredieron la consigna, como el grupo que eligió escribir una entrevista publicada en un diario, género discursivo que consideraron más pertinente para que Nora pudiera contar públicamente cómo hizo para salir de la opresión de su matrimonio. Esta apropiación de la consigna por parte de les estudiantes resultó una instancia de aprendizaje

compartido, porque registré otras formas de plantear la propuesta y de pensar mis intervenciones didácticas en la escuela media.

Palabras finales

En estos 18 años la ESI se fue fortaleciendo con la incorporación de nuevos contenidos que crecieron a la par de un movimiento social feminista y LGBTIQ+ que fue habilitando mayor legitimidad para hablar de ciertos temas en la escuela. Asimismo, este proceso fue acompañado por un andamiaje legal que amplió y enriqueció a la ley 26.150, como la ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009); la ley Identidad de género (2011) y la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020), solo por nombrar algunas normativas.

La trayectoria escolar de los jóvenes que transitan hoy la secundaria estuvo atravesada por algunos hitos que revalorizaron el vínculo juventudes-sexualidades-escuela desde la construcción de una subjetividad feminista. Sobre esto, dicen Bruno y Román (2018) que la emergencia del *Niunaménos*, el debate por la legalización del aborto, el lenguaje inclusivo, los reclamos por la igualdad de género, entre otros temas, “constituyeron la irrupción de discursos sobre la sexualidad y la ampliación de derechos en las instituciones educativas; visibilizando la permeabilidad y porosidad de la escuela a los fenómenos sociales” (2018: 8). Asimismo, podemos leer en clave de ciudadanía sexual (Weeks, 1998) o “una educación sexuada justa” (Morgade, 2011) cómo estos temas se expanden en las aulas, en los pasillos, en el patio del recreo e interpelan la forma de “hacer ESI en la escuela”.

Esta lectura de *Casa de muñecas* da cuenta de los modos en que los jóvenes “hacen género” (Molina, 2013) en las aulas al detenerse a reflexionar, a partir de la lectura de una obra de teatro, sobre aquellas temáticas que les interpelan en su vida cotidiana, como las desigualdades en las relaciones sociales de género o las violencias que se ejercen sobre las mujeres en los matrimonios convencionales, las cuales identificaron como problemáticas de un pasado que persiste en el presente (y más aún en este contexto político actual). Sin embargo, también identificaron procesos emancipatorios que relacionaron con prácticas que sí suceden en este presente histórico, como la capacidad de agencia de una mujer para romper con los mandatos de género. Asimismo, esos modos de “hacer ESI” entre docente y estudiantes se tramaron, como explica Sardi (2017), con los procesos de aprendizaje de la disciplina, con los modos en que los jóvenes se apropian de los saberes específicos de la lengua y la literatura. En ese entramado, la propuesta didáctica apuntó también a que los estudiantes se reconocieran como portadores de saberes específicos de la orientación artística, lo cual dio lugar al placer, al eros (hooks, 1994) como un aporte al proceso de aprendizaje que tome en cuenta los intereses, los deseos y las experiencias de los jóvenes.

Bibliografía

Baez, J. y Sardi, V. (2019). Introducción. En Baez J. y Sardi, V. (Comp.) *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, GEU.

Bruno, F. y Román, M. (2018): "Jóvenes que marcan agenda. Notas sobre acciones y devenires en la demanda estudiantil por la implementación de la Educación Sexual Integral" Ponencia presentada en VII Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, sexualidades y relaciones de género, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-987-8363-40-0. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/educacionsexualidadesgenero/CII/paper/view/5052>

Del Cerro, G. y Morgade, G. (2021). ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En Morgade, G. (2021) (Comp.). *ESI y formación docente* (pp. 17-72). Buenos Aires, Homo Sapiens.

hooks, bell (1999). "Eros, erotismo e o processo pedagógico" en Lopes Louro, Guacira (comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Ed. Autentica.

Ibsen, H. (2016). *Casa de muñecas*. Madrid, Mestas Ediciones.

Matteucci, N. (2017). Educar con enfoque de género / Aprendizaje, motivación y sentido. *Revista Novedades Educativas*, 21, s/d.

Meruane, L. (2018). *Contra los hijos*. Buenos Aires, Pinguin Random House.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.

Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios*. Buenos Aires, Miño & Dávila.

Sardi, V. (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. En Tiramonti, Guillermina; Ziegler, Sandra; Furman, Melina (eds.). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires* (pp. 81-121). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNICEF; FLACSO.

Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Contextos educativos*, 21, 83-97.

Sardi, V. (2020). Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras. *Revista entramados*, 7 (8), 121-134.

Sardi, V. (2006). "Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía". Ponencia leída en las III Jornadas de Didáctica de la Literatura, organizadas por IES n° 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo», Ciudad Autónoma de Buenos Aires, setiembre.

Weeks, J. (1998). *La invención de la sexualidad*. México, Paidós.