

Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras Sex-gendered bodies and Reading practices in teacher-training in Literary Arts

Valeria Sardi¹

Resumen

En este trabajo presentamos algunos hallazgos de dos proyectos de investigación –“La formación docente en Letras desde una perspectiva de género: ¿una deuda pendiente?” (CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP) y “Aprendizajes corporales en contextos educativos” (Grupo “Saberes corporales”, CINDE-UNLP)- acerca de cómo los cuerpos y las sexualidades están presentes en los modos de apropiación de la lectura y en cómo lxs profesorxs en formación del profesorado median en sus intervenciones didácticas en terreno. En este sentido nos preguntamos: ¿Cómo es atravesada la apropiación de saberes literarios por la condición corporal de quienes participan en las prácticas en contexto? ¿Cómo las prácticas de lectura se modifican o transforman en relación con las disposiciones corporales que se construyen en los espacios educativos? Para ello, analizaremos un autoregistro de la práctica durante la residencia docente en el profesorado de Letras en la universidad con el propósito de desentrañar los discursos, prácticas y saberes en torno a la relación compleja entre cuerpos y lectura. En este sentido, indagaremos en torno a cómo los cuerpos de lxs lectorxs se configuran como “superficie de inscripción” (Foucault, 1991) en las prácticas en contexto; cómo circulan y se gestionan los “saberes sujeto” (Foucault, 1996); y, por último, de qué manera las prácticas de lectura están atravesadas por un “reglamento de género” (Butler, 2010) en tanto poder regulador de los saberes, sujetos y discursos (Foucault, 2008).

Palabras clave: cuerpos sexo-generizados; lectura; formación docente; letras

Abstract

In this work we propose to present some insights of research projects –“Teacher-training in Literary Arts from an Approach on the Basis of Gender: an Outstanding Debt?”(CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP) and “Corporal knowledge in highschool” (Group “Corporate Knowledges” CINDE-UNLP)- that aims to investigate the ways in which the appropriation of knowledge is configured from the bodywork of students and teachers in training in educational institutions. In this sense, in this article we are wondering: How is the appropriation of literary knowledge traversed by the body condition of those who participate in contextual practices? How are the reading practices modified or transformed in relation with corporal dispositions that are built in education contexts? To do this, we intend to analyze from self-registration made by a teacher-in-training during her student-teaching period in Literary Arts career at the university recorded for this research with the aim of analyzing the discourses, practices and knowledge about the complex relationship between bodies and reading. In this sense, we shall look into how bodies of readers are configured as “inscription surfaces” (Foucault, 1991) in practices in context, how they are managed and circulated the “knowledge subject” (Foucault, 1996) and finally how the reading practices are traversed by “gender regulation” (Butler, 2010) as a regulator power of knowledge, subjects and discourses (Foucault, 2008).

Key Words: sex-gendered bodies; reading; teacher training; language arts

Recepción: 12/10/2020
Evaluación 1: 11/11/2020
Evaluación 2: 25/11/2020
Aceptación: 01/12/2020

Escribir sobre los cuerpos y las prácticas de lectura en la formación de docentes en la universidad es, de algún modo, una invitación a mirarnos como cuerpos que somos y habitamos el mundo, que compartimos la co-presencialidad (Nancy, 2011) con otros cuerpos en el espacio y tiempo, entre el pasado, el presente y el porvenir. Somos cuerpos, podríamos decir desde una perspectiva foucaultiana, que nos articulamos con las cosas y los espacios; cuerpos vivientes, individuales y sociales; cuerpos dominados y que resisten la dominación; cuerpos inscriptos en gestualidades, prácticas y comportamientos. Somos cuerpos en la historia en tanto

(...) 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, p. 13).

En este sentido, indagar en la relación entre los cuerpos –en toda su complejidad- y la lectura es ingresar en una zona epistémica donde todo y nada ha sido dicho, en la que nuestra experiencia como lectorxs cobra una dimensión inusitada por lo que tiene de singular y específico y, a la vez, porque da cuenta de esos saberes o memorias locales que dicen más allá de lo indecible, que enuncian una legitimidad construida en el envés del discurso instituido, del discurso de la doxa, para dar cuenta de cómo leemos y damos a leer desde nuestras corporalidades sexuadas, en tanto saberes y prácticas encarnados y generizados. Es decir, la genealogía en torno a la relación entre cuerpos y lectura se construye en la formación docente universitaria en una oposición entre el discurso erudito y unívoco de la teoría como ciencia legitimada y “los saberes sujeto” (Foucault, 1996) -es decir, saberes descalificados, no sistematizados, no legitimados, locales, plurales- puestos en juego por lxs profesorxs en formación y revalorizados como emergentes de la práctica en el espacio curricular de la didáctica de la lengua y la literatura en el profesorado en Letras.

De allí que no solo se trata de relevar cómo históricamente en el profesorado en Letras se ha construido cierto discurso epistémico sobre la lectura en tanto práctica especializada, ascética, des-sexualizada (Lopes Louro, 1990) y des-corporeizada (Sardi, 2019) siguiendo la tradición del pensamiento occidental desde Platón en adelante (Littau, 2008) –como veremos en el apartado siguiente- y que configuró tradiciones de enseñanza en la formación docente sino, también, dar cuenta de las tensiones y divergencias como así también las resistencias y reapropiaciones en torno a la construcción de una genealogía de las teorías y las prácticas de la lectura donde el cuerpo hace su aparición, aunque sea de manera velada o como punto de fuga.

Nos detendremos a analizar estas dimensiones a lo largo de la trayectoria universitaria –que nunca es individual porque siempre la compartimos y construimos en un diálogo con otrxs- a partir del análisis de ciertos marcos teóricos de referencia que circulan en la formación inicial y las primeras experiencias de enseñanza de lxs profesorxs en formación. En este sentido, nos interesa indagar no solo en torno a los discursos institucionalizados sobre la lectura sino también analizar cómo, sobre todo en los últimos años, comienzan a producirse transformaciones o, al menos, ciertos cambios que se observan en la aparición de miradas

plurales, heterogéneas, múltiples que resisten al discurso hegemónico sobre la lectura, a partir de un cambio de paradigma en la didáctica de la lengua y la literatura, las voces de jóvenes profesorxs en formación y sus propuestas de intervención didáctica en los contextos de la práctica docente.

En este artículo, entonces, nos proponemos presentar un panorama de teorías de la lectura que se hacen presentes a lo largo del recorrido formativo de los lxs profesorxs de Letras en la universidad que tensionan la relación entre cuerpos y lectura –y su correlato con la dicotomía razón/emoción- y, a partir de allí, dar cuenta de movimientos de apertura, transgresión y ruptura que proponen una aproximación a la lectura en tanto práctica sociocultural, corporeizada y generizada (Sardi, 2019), en el tramo final de la carrera -en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura- cuando los lxs profesorxs en formación realizan sus prácticas docentes. En este sentido, se trata de dar cuenta de cómo los saberes y las prácticas en torno a la lectura en el profesorado universitario se sitúan en el ámbito de las luchas, es decir, en tanto contrapunto de “incitación recíproca y reversible” (Castro, 2018, p. 187), con continuidades y discontinuidades, en los discursos y las prácticas (Foucault, 2008). Para ello retomamos aquí algunos interrogantes y reflexiones que venimos explorando en el marco de la cursada de la materia Didáctica de la lengua y la literatura II en un profesorado en Letras universitario y en dos proyectos de investigación –“La formación docente en Letras desde una perspectiva de género: ¿una deuda pendiente?” (CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP) y “Aprendizajes corporales en la escuela formal” (Grupo Saberes corporales CINDE-UNLP)- acerca de cómo los cuerpos sexuados están presentes en los modos de leer y en las prácticas de lectura que se escenifican en las intervenciones didácticas en terreno (Sardi, 2018; Sardi y Andino, 2018), en el ingreso de lxs profesorxs en formación al campo de la práctica. En el proyecto sobre formación docente abordamos nuestro objeto de estudio desde una metodología cualitativa etnográfica y desde allí trabajamos con el análisis de programas de las materias del plan del profesorado en Letras universitario, entrevistas a docentes y estudiantes, registros y autorregistros de la práctica docente y, en el caso del proyecto de investigación sobre aprendizajes corporales, sumamos la recogida de datos a partir de la realización de cartografías corporales de estudiantes de la escuela secundaria y la universidad.

Miradas sobre la lectura: epistemologías y prácticas pedagógicas

La construcción de una teoría sobre la lectura como experiencia corporeizada y sexuada necesariamente requiere de una sociogénesis de cómo se ha ido configurando la enseñanza de la teoría literaria y qué discursos, prácticas, transformaciones, discontinuidades y regularidades se han articulado en la carrera de Letras.

En principio, podríamos plantear que históricamente las dimensiones corporales, afectivas, sensibles y sexo-genéricas han sido soslayadas en la formación de profesorxs universitarxs, tanto en relación con los saberes disciplinares cuanto con los saberes de la práctica. El campo disciplinar de la teoría literaria privilegia, predominantemente, la construcción de la figura del lector masculino, especialista y distanciado (Littau, 2008) y se aleja de las regulaciones corporeizadas. De allí que la lectura como práctica se asocia, fundamentalmente, a dos aparatos interpretativos instituidos que, responden, como veremos más adelante, a diferentes paradigmas teóricos: se lee tomando el texto como objeto a ser diseccionado en el análisis siguiendo ciertos marcos teóricos de referencia; o bien, se lee con el dispositivo de la crítica literaria, reproduciendo las hipótesis de lectura de los críticos literarios que se presenta para lxs estudiantes como un discurso de la exterioridad. Se constituye así un discurso doctrinario y ritualizado en torno a la lectura que establece “los gestos, los comportamientos, las

circunstancias y todos los signos que deben acompañar al discurso; fija, finalmente, la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo” (Foucault, 2008, p. 41). ¿Es posible formar docentes lectorxs en este sistema discursivo?

Un primer acercamiento a las tradiciones epistémicas que circulan en la formación docente en torno a la lectura nos muestra cómo ha habido una preeminencia de ciertos paradigmas teóricos y la ausencia o invisibilización de otros; es decir, cómo se ha establecido qué cuerpo de conocimientos debe ser aprendido y cuál no, posicionamiento que respondería a una construcción colonial del conocimiento en tanto, por un lado, la universidad es vista como el lugar donde se producen los conocimientos y también se construye la idea de que es la universidad quien establece la legitimidad de los saberes. En este sentido,

La universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre conocimiento legítimo (el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo (Castro Gómez, 2015, p. 71).

En otras palabras, sigue estando presente una construcción binaria del conocimiento –legítimo e ilegítimo– que no da cuenta de las condiciones en que se producen los saberes (Lopes Louro, 2012) ni tampoco considera cómo el conocimiento está atravesado, regulado y constituido por la dimensión corpo-sexuada. En este sentido, llama la atención que lxs estudiantes de Letras mencionen la escasa participación de sus cuerpos en la apropiación de saberes disciplinares en la formación docente inicial (Sardi, Vega y Ocampo, 2020). Por ejemplo, en una de las sesiones de cartografías corporales que llevamos adelante en la universidad, en el marco del proyecto de investigación “Aprendizajes corporales en la escuela formal”, una estudiante ubicó en su silueta corporal, en la cabeza, “la parte de la carrera de Letras” –explicitando que los papeles que pegó con formas cuadradas se referían a “Literatura”, “Lingüística” y “Crítica literaria””. Asimismo, “explicitó, que todo estaba ubicado en la cabeza porque, dijo, “no creo que el resto de mi cuerpo haya tenido mucha incidencia”” (ibídem, p. 12). Es decir, la experiencia formativa de esta estudiante daría cuenta de una “fragmentación corporal que opera en la apropiación disciplinar”, es decir, habría

(...) una predominancia del saber logocéntrico sobre percepciones, sentimientos, acciones y experiencias que podrían ser parte, pero no se incluyen. Hay grandes ausentes en este cuerpo, en el que destaca una topofilia: la cabeza y la colonialidad del logos en ella. Se invisibilizan otras dimensiones del ser-cuerpo, por aseverar que lo que debe ocurrir en torno al aprender es disciplinar y es cognitivo (ibídem).

Si recorremos los programas de las asignaturas donde se abordan contenidos específicos vinculados con la teoría literaria y en relación con los modos de leer académicos, nos encontramos con la recurrencia en la presentación de ciertos marcos teóricos de referencia que se constituyen como hegemónicos en la formación docente en Letras: el formalismo, el estructuralismo de Mukarovsky, la teoría de la autonomía del arte de Theodor Adorno, el estructuralismo francés y la estética de la recepción. Asimismo, también en el recorrido de la formación inicial tienen lugar las teorías postformalistas de Bajtin y las postestructuralistas, fundamentalmente, derridianas. Se instituye la perspectiva de considerar a lxs lectorxs como “especialistas” que analizan los textos con el discurso de la *doxa* literaria, discurso institucionalizado de la crítica literaria hegemónica, en la que se propone la búsqueda del sentido, la comprensión de los textos y la distancia crítica respecto de la obra de arte. Es decir, se trata de desentrañar el texto literario a partir de privilegiar “la comprensión intelectual del texto, separado de toda condición material y afectiva (...) [de modo tal que] la lectura se constituye en una práctica cognitiva, ascética, apartada de la vida social, no contaminada por la afectividad y corporalidad de lxs lectorxs” (Sardi, 2019, p. 20).

En el caso del formalismo se toma al texto literario como objeto estético a ser analizado e interpretado para dar cuenta de su significado, “apartándose del enfoque crítico-biográfico, filosófico o sociológico” (Viñas Piquer, 2002, p. 360); asimismo, esta teoría plantea a la literatura como ámbito autónomo y, en ese sentido, se propone el análisis de sus particularidades y sus rasgos específicos. Luego, con el estructuralismo se plantea la idea de que la obra artística es un sistema con elementos interconectados. Por otro lado, la teoría de la autonomía del arte que propuso Adorno –uno de los principales representantes de la Escuela de Frankfurt- plantea que el arte es mediado estéticamente y no tiene relación con las manipulaciones ideológicas o la realidad –en una clara refutación de los planteos del realismo materialista propuesto por Lukács. En el caso del estructuralismo francés se propone el análisis de los textos literarios desde la lectura simbólica que apuesta a concebir la obra como “estructura abierta a múltiples significados” (Viñas Piquer, 2002, p. 439). Por su lado, la estética de la recepción, desde la Escuela de Constanza, en sus primeros desarrollos teóricos, explicita una teoría sobre la recepción de la literatura desde una perspectiva histórica y desde una perspectiva cognitiva; es decir, “la línea del lector histórico y la línea del lector implícito” (Viñas Piquer, 2002, p. 495). Si bien uno de los presupuestos de esta teoría era volver a poner en el centro a lxs destinatarixs de los textos, se consideró como lectorxs a los críticos literarios o lectores especializados, soslayando un público lector ampliado. En el caso de la teoría bajtiniana se plantea el texto literario como forma de comunicación con lxs lectorxs que, a su vez, está orientado socialmente y se inscribe en la esfera social. Por último, Derrida y la teoría de la deconstrucción propone romper con los binarismos del adentro y afuera, y con la posibilidad de subvertir las jerarquías –por ejemplo, habla/escritura- como así también va contra la idea de una interpretación posible del texto de manera tal que aboga por la “permanente conciencia del vacío” (ibídem, p.532).

La lectura, entonces, desde estos paradigmas, se piensa como un acto intelectual, cognitivo que responde a cierta tradición cartesiana de la separación entre mente y cuerpo, entre razón y emoción y que se configura a partir de la tradición platónica, donde el conocimiento se disocia de lo afectivo y se lo vincula, fuertemente, con lo racional y lo intelectual; el lector, en masculino, deviene, de este modo, sujeto pensante, separado de su constitución emocional, afectiva y sensible. De allí que, podemos señalar, que en la trayectoria de lxs profesorxs en formación son pocas las situaciones donde se prevé otro tipo de prácticas de lectura que apunte a la formación de aparatos interpretativos donde se integren las dimensiones sensoriales, biográficas, afectivas, sexo-genéricas y somáticas; y que promuevan la formulación de hipótesis de lectura, interpretaciones y claves de lectura en relación con los itinerarios de lectura, experiencias socioculturales y trayectorias vitales de lxs estudiantes. En este sentido, podríamos decir con Privat (2001) que el paradigma que atraviesa la formación docente en relación con la enseñanza de la literatura y la teoría literaria es el de la didáctica legitimista, es decir, se centra en la legitimidad de las obras que conforman el canon académico (literario y teórico) en tanto referencia cultural de la comunidad. Tal vez, solo podemos hacer mención –tal como lo señalan estudiantes entrevistadxs en el proyecto de investigación en relación con la perspectiva de género en la formación docente en Letras- a una asignatura de una literatura extranjera donde se busca “desmenuzar el texto”, sentir placer en relación con la lectura y, fundamentalmente, generar “impacto” en lxs lectorxs. Este modo de leer respondería, también siguiendo a Privat, a una “pedagogía incitativa” de la lectura que trata de poner en el centro el placer de lxs lectorxs y generar un efecto instantáneo y pasajero –o como dice la profesora responsable de la cátedra “yo siempre digo un texto que yo dejo para leer tiene que ser o una bomba que les explote o algo (...)”.

Con la llegada al tramo final del profesorado, en la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura II, lxs profesorxs en formación se encuentran con otras maneras de pensar la lectura, con otras prácticas y modos de leer que apuntan, fundamentalmente, a la formación de lectorxs y futurxs docentes que formen, ellxs también, a estudiantes lectorxs. En este espacio curricular nos interesa detenernos a pensar la lectura como experiencia sociocultural, generizada, sexuada y corporeizada, a partir de la visibilización de epistemologías de la lectura que apuestan a pensar a lxs lectorxs como cuerpos sensibles atravesados por las emociones, las afectividades, las experiencias biográficas y socioculturales. De allí que nos interesa interrogarnos acerca de cómo somos afectadxs por la literatura y los textos, cómo las experiencias de la lectura dejan huellas en nosotrxs como lectorxs, cómo la lectura involucra nuestros cuerpos sexuados. En este sentido, nos interesa poner a disposición en las clases otros recorridos teóricos sobre la lectura que nos permiten aproximarnos a perspectivas ancladas en los vínculos somáticos que establecemos con los textos; las resonancias sensibles, afectivas y emocionales que se juegan en la lectura; y cómo podemos pensar las relaciones estrechas entre las corporalidades, corporeidades y la lectura.

Algunas aproximaciones teóricas desde esta perspectiva –sin un afán exhaustivo, aquí, por cuestiones de espacio– son las siguientes. Por un lado, recuperamos las pedagogías decoloniales y su interés en priorizar, en relación con la lectura literaria en contextos educativos, “una reflexión crítica sobre la literatura como disciplina de conocimiento, sus cánones y sus exigencias metodológicas en culturas colonizadas” (Palermo, 2014, p. 97) como así también dar lugar a “la afectividad vinculada con la memoria personal y sociocultural de pertenencia (...) dando forma a una subjetividad colectiva (...) y la emergencia de sentimientos desde los que toman forma representaciones que inciden directamente en la formación de los imaginarios”. De allí que se promueve la lectura en tanto “diálogo entre los sujetos y sus vivencias” (ibídem, p. 101). Y, en este sentido, se trata de dar lugar a la conformación de genealogías locales, constituidas a partir de las experiencias, saberes, prácticas, memorias de los sujetos y sus comunidades, distanciándose de la genealogía eurocéntrica, blanca, letrada, masculinista y racional. Es decir, se trata de “leer desde la propia historia, el propio cuerpo, el propio sentir, la propia enunciación” (Sardi, 2019, p. 21).

Abordamos, también, la lectura desde los aportes teóricos de Bernard Lahire y su interés en reconstruir las prácticas de lectura atravesadas por las experiencias biográficas de lxs lectorxs en el sentido de cómo cuando leen “reelaboran los esquemas de experiencia e identidad” (Lahire, 2004, p. 181); es decir, cómo proyectan sus propias vidas en los textos y se apropian de ellos a partir de sus propias vivencias. Asimismo, recuperamos los esbozos teóricos de Roland Barthes y su propuesta de elaborar una “pedagogía de los efectos” (1983) de la lectura, en el sentido de cómo generar en lxs lectorxs un acercamiento sensible a los textos. Por otro lado, recuperamos, desde la didáctica de la lengua y la literatura, la noción de “docente afectado por la literatura” (Bollini, 2013) en la que se explicita cuáles son los efectos que la literatura tiene sobre lxs docentes “en tanto posibilidad de creación de formas distintas para pensar la escritura y la enseñanza” (Sardi, 2019, p. 23). Desde las teorías feministas, tomamos los aportes de Karin Littau (2008) y su genealogía de las políticas sexuales de la lectura donde recupera, entre otros, los aportes de Hélène Cixous y su propuesta de una “lectura encarnada” en los cuerpos generizados de lxs lectorxs. Es decir, para esta teórica feminista la lectura es una experiencia somática, sensible y afectiva que involucra a los cuerpos de lxs lectorxs.

Este caleidoscopio de teorías invisibilizadas en el recorrido de la formación docente nos permiten construir, con lxs profesorxs en formación, otra mirada respecto de la lectura o, mejor dicho, un discurso a contrapelo de lo instituido en la disciplina que habilita otros modos de leer, otros aparatos interpretativos; en fin, prácticas de lectura que se piensan enraizadas en

las corporalidades sexuadas y generizadas de lxs lectorxs, en sus afecciones, sensibilidades y emocionalidades corporeizadas. Y, a partir de allí, imaginar intervenciones didácticas en los contextos de la práctica que habiliten lecturas diversas, heterogéneas, plurales, múltiples donde lxs sujetxs se involucren desde sus saberes y memorias locales.

Escribir la práctica desde los cuerpos

En las clases de Didáctica de la lengua y la literatura II, en la universidad, como relevamos en las investigaciones, se trabaja con textos literarios para abordar diversos contenidos específicos de la asignatura, se leen en clase y, a partir de alguna consigna, se comparten miradas e hipótesis de lectura. Así, una escena que se repite, una y otra vez, es la dificultad de hablar acerca de qué resonancias o efectos dejan los textos en lxs profesorxs en formación; el silencio, las miradas hacia abajo, los cuerpos replegados son los primeros signos de expresión frente a la pregunta “¿qué les produjo el texto?”. Luego, de a poco, comienzan a surgir voces, a veces susurrantes, acerca de una primera lectura asociada a los saberes teórico-literarios y, entramada con ellos, algunas posibles lecturas desde sus corporalidades sensibles, afectivas y emocionales. Esa práctica de leer desde los cuerpos está casi ausente en el recorrido formativo, como señalamos en el apartado anterior; más bien lo que se privilegia es el saber teórico y la reproducción de las lecturas críticas ajenas. Esa zona de afectividad lectora donde lxs profesorxs en formación pueden explorar otros sentidos posibles, otros modos de vincularse con los textos, pareciera ser, está vedada o, al menos, silenciada en la formación docente. Y, por ello, la propuesta de leer desde ahí, desde las corporalidades afectadas por los textos se vuelve, en general, un terreno difícil de recorrer o, al menos, al principio, hurtado a otros discursos y prácticas.

La realización de las prácticas docentes, en el recorrido de esta asignatura, es una instancia formativa, no sólo en términos didáctico-pedagógicos sino también de aproximación a otros modos de vinculación con los saberes específicos; es allí, en ese diálogo de saberes, donde se construyen diversas maneras de ponerse en contacto con la lectura, la escritura y la oralidad. En este apartado, analizaremos una experiencia en un contexto socioeducativo donde se lleva a cabo una propuesta didáctica de intervención en terreno. Allí podremos observar cómo la lectura se encarna en los cuerpos de lxs lectorxs, tanto en el caso de lxs profesorxs en formación como de lxs talleristas que participan del espacio socioeducativo.

En un taller de lectura para adultos mayores, que pertenece a un programa educativo universitario destinado a esa población, dos profesoras en formación coordinaron un encuentro de un taller de lectura con un grupo, conformado mayoritariamente por mujeres y un solo varón. A partir de la sugerencia de la profesora responsable del espacio, propusieron la lectura del cuento de la escritora peruana Claudia Ulloa Donoso.

Para analizar esta experiencia, tomaremos fragmentos del autorregistro que escribió una de las profesoras en formación. Nos interesa detenernos, específicamente, en cómo en esta práctica en el taller de lectura los cuerpos tienen una presencia insoslayable, no solo en los modos de leer de lxs talleristas participantes sino, también, en la intervención de las profesoras en formación. Es decir, se coordina el taller y se lee el texto literario desde, con, en y entre los cuerpos de docentes y participantes en una clara construcción preposicional de las corporalidades en el espacio socioeducativo.

En principio, es de destacar el modo en que, en el autorregistro de Romina, una de las profesoras en formación que coordina la intervención didáctica, se reflexiona acerca de su cuerpo en el aula, sus modos de estar en ese espacio habitado con otrxs, las sensaciones que la atraviesan y el

modo en que su corporalidad se tensiona a partir de ocupar el rol de coordinadora del taller. Es decir, a lo largo de su texto nos encontramos con distintos fragmentos donde lo corporal se complejiza y se construye en tanto “cuerpo significativo” (Citro, 2010), es decir, como un entrelazamiento entre las dimensiones sensorio-motrices, afectivas, emocionales, sensibles y materiales. Al inicio del texto, Romina inscribe en la narrativa de la práctica su cuerpo nervioso en el espacio del taller:

Durante la clase tuve en mano el cuento impreso y marcado a más no poder y una lapicera inútil que sólo sirvió para calmar mis nervios por mover algo, inconscientemente yo sabía que la agarraba de la cartuchera antes de darme vuelta y preguntarles a todas las alumnas “¿qué les pareció el cuento?” sólo para eso y no para anotar nada que me fuera a ayudar a escribir este autorregistro. Sinceramente sentí que, si mientras alguna de las señoras me iba a contar su experiencia de lectura, sus ideas, sus impresiones, sería chocante que yo las mirara y bajara la vista para anotar lo que decía cual antropóloga de siglo XIX, así que decidí confiar en mi memoria (...).

Es interesante cómo la profesora en formación reflexiona sobre su propia corporalidad, el sostener el texto marcado y la lapicera para poder controlar su cuerpo nervioso en una situación nueva, distinta a las habituales y, a su vez, decide no tomar notas de campo durante el taller para no incomodar a lxs participantes. Romina tiene conciencia de cómo su cuerpo ocupa un lugar en el espacio y qué efectos pueden producir sus acciones corporales en los cuerpos de lxs otrxs; es decir, la profesora en formación tiene un claro registro de la co-presencia en el espacio del aula y la percepción de su cuerpo y de los cuerpos de lxs participantes en la práctica docente.

Asimismo, a lo largo del autorregistro de Romina aparece la mención a cómo la aparición constante de distintas interpretaciones sobre el texto dificultó el orden de la intervención didáctica, tal como la había imaginado; es decir, la contingencia de la práctica dada por las hipótesis que el grupo de talleristas fue planteando, generó en las profesoras en formación la necesidad de buscar un ordenamiento y, en esa búsqueda, repitieron a lo largo del taller las frases “bueno, ya vamos a ir a eso...pero antes...” y “no vayan aun al final, no vayan aun al final”. Esas expresiones, como lo explica Romina, le produjeron incomodidad porque en su propuesta de clase la idea era ir abordando el texto párrafo a párrafo y eso, con este grupo y a partir de lo que generó el cuento, no fue posible. En los cuerpos de las profesoras se vive y habita la incomodidad de esa primera experiencia de la práctica docente dada por cómo la aparición de emergentes inesperados le imprimen a la clase una velocidad, un ritmo inesperado, que desestabiliza a las profesoras en formación y las ubica en una zona de incertidumbre -nada es lo que se había imaginado o pensado previamente-; la clase se convierte en un espacio inestable donde sus cuerpos están atravesados e investidos por sus emociones, como les sucede a lxs adultxs mayores que participan del taller.

En este último sentido, en el autorregistro de Romina se construye una enunciación donde su cuerpo se configura como “superficie de inscripción” (Foucault, 1991, p. 13) de lo que sucede en el taller, y la materialidad del lenguaje en su escritura de la práctica da cuenta de ese cuerpo marcado simbólicamente. Así, a lo largo del texto, la autora anticipa que “durante toda la clase surgieron muchas cosas y me acuerdo de escenas aisladas así que las voy a relatar así”, es decir, su cuerpo como memoria de algunos momentos de la clase, aquellos que la interpelaron subjetivamente y le dejaron huella. De allí que en su autorregistro nos encontramos con expresiones como “Primer shock”, “¿cómo no se nos ocurrieron estas ideas?”; “yo quedé encantada con todas estas imágenes así que decía ‘me parecieron bellísimas, ¿no?, no sé si estaba bien que lo dijera, pero sabía que no estaba en la facultad y me podía dar el lujo”; y más adelante,

“en este punto yo ya estaba muy relajada, la clase se daba sola”. Esas frases podríamos considerarlas como ejemplos de los modos posibles de estar en el mundo, en esta clase, de Romina; es decir, cómo se construye su percepción y su atención en relación con lo que pasa en el taller, la manera en que presta atención a su cuerpo, a las sensaciones que lo atraviesan le permite, a su vez, atender al conocimiento que se construye de manera colaborativa a partir de las interpretaciones e hipótesis que van proponiendo lxs talleristas y, de esta manera, no solo aprende sobre sí misma sino también en relación con lxs otrxs, la lectura literaria y el espacio socioeducativo del taller. En este sentido, vale la pena focalizar en la tercera expresión citada más arriba - “yo quedé encantada con todas estas imágenes así que decía ‘me parecieron bellísimas, ¿no?, no sé si estaba bien que lo dijera, pero sabía que no estaba en la facultad y me podía dar el lujo”- porque allí aparece una nueva dimensión para profundizar vinculada con cómo Romina, en el espacio del taller, se siente cómoda, involucrada en la lectura del texto como una lectora más, en una relación de simetría con lxs talleristas, disfrutando del intercambio en torno al texto literario y se atreve a decir lo que piensa a partir de la relación de empatía que construye con el grupo. En esa expresión se aleja del *habitus* academicista y la práctica de lectura ascética como así también se anima a hablar, decir, desde su propio yo, su enunciación subjetiva y encarnada en los efectos que las lecturas del grupo generan en ella. En este decir, Romina se distancia de la matriz colonial académica donde está claramente establecido qué se puede decir y qué no, qué está legitimado y que no. El cuerpo de Romina ocupa un espacio, un lugar, que ella construye, con otrxs, con la palabra encarnada y atravesada por la emoción y la empatía.

Lecturas encarnadas y sexo-generizadas en contexto

En el espacio del taller para adultxs mayores, la lectura se presenta como una práctica socializada donde, entre todxs, fueron construyendo significaciones en torno al texto literario desde las experiencias socioculturales, biográficas y sexo-genéricas de lxs lectorxs participantes. Al inicio del encuentro, sin que mediara la formulación de la pregunta que habían pensado las profesoras en formación:

(...) antes de que les preguntáramos cualquier cosa, y antes de que Adela [la profesora responsable del espacio] entrara al aula con la lista de alumnes nos cayó una lluvia de protestas “no me gustaron los cuentos” sentenció Marta mirándonos fijamente, “¿ah, no?” nos sonreímos nerviosas con Ana, [mi compañera], “y, no”, “un, horror” se escuchó del lado del frente “muy escatológico” ¡bingo! apareció la palabra de la que queríamos hablar con Ana, creo que alcanzamos a mirarnos y sonreírnos “¿sí?” repregunté yo “¿te pareció, por qué?” “sí, sí, un asco”, “bueno, bueno, ya vamos a ir a eso” dijo Ana. “Raros” asomó Silvana (...).

En otra parte del autorregistro, la profesora en formación escribe que otra participante, Araceli, también comentó “que el texto le pareció muy chocante y repulsivo, que le generó rechazo, que lo leyó varias veces y le terminó pareciendo bien, que ellas habían leído otros más “duros” “fuertes” pero le costó mucho mucho digerirlo” y, Marta, otra tallerista, dijo que el cuento no le había gustado por lo escatológico y lo “repulsivo” de algunas imágenes. Como podemos observar, la lectura del texto generó en las participantes distintas sensaciones y emociones que dan cuenta de los efectos corporales que el cuento produjo en las lectoras. Así, las expresiones de asco, disgusto, rareza o asombro por la presencia de elementos escatológicos muestra, en principio, cómo estas lectoras se encontraron en un territorio desconocido, acaso en relación con sus itinerarios de lectura habituales, que las ubicó en cierta sensación de incomodidad. Y, a su vez, esto produjo en las profesoras en formación emociones encontradas; por un lado, el nerviosismo que las llevó a la risa como escape de esa situación y, por otro lado, la alegría que de que hicieran

referencia a lo escatológico, dimensión que justamente querían abordar en el taller. Los cuerpos de estas lectoras se involucran en la lectura, participan en la práctica de leer e interpretar el cuento desde sus propias percepciones, desde un acercamiento disruptivo que genera en sus corporeidades construcciones simbólicas y emocionales. Es decir,

(...) 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 de 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. (Sardi, 2019, p. 33)

¿Qué construcciones de sentidos posibles se fueron configurando en el intercambio colaborativo en el taller? ¿Qué sentidos en disputa circularon en el grupo en relación con las inscripciones sexo-genéricas de lxs talleristas? ¿Cómo aparecen los cuerpos en la lectura?

En el desarrollo del taller, Romina, la profesora en formación, registró varias hipótesis de lectura. Por un lado, una señora propuso la interpretación de que el personaje “es una enferma psiquiátrica” por “el nerviosismo que tiene” y el personaje del varón

(...) es un médico o un policía del lugar del que se escapó, hay cosas que ve que no pueden ser reales, que las tiene en su cabeza, la sensibilidad que tiene con respecto a las cosas de afuera, cómo dice que todo lo que ve los siente en el cuerpo, lo que recuerda, lo que le pasa todo es por los sentidos, no es normal, es demasiada sensibilidad.

Esta interpretación, que interpela a varias de las participantes del taller, deja dudas en Romina, fundamentalmente, porque repasa el texto y no encuentra relación con datos que aparecen en el relato acerca de una casa y cierta cotidianeidad compartida. En ese gesto de la práctica, la profesora en formación apela a sus saberes disciplinares y prácticas de lectura académicas, buscando un rastro o indicio textual que dé cuenta de esa lectura. En cambio, en la lectura de la tallerista nos encontramos con una lectora que se involucra en el texto, registra la dimensión corporal y sensible del personaje y establece una relación afectiva con la historia en la que se observa cierto extrañamiento. Es decir, es como si la lectora no pudiera admitir esa relación sensible con el mundo, como si esa construcción del verosímil no fuera posible o solo se pudiera aceptar en el caso de una enfermedad mental. Por otro lado, el análisis de lxs lectorxs se construye a partir de la apelación a los saberes sujeto (Foucault, 1996) vinculados con los consumos culturales y las experticias salvajes (Dorlin, 2009) de las mujeres vinculadas a las violencias machistas. Por último, en la opinión de Claudio, el único participante varón cis, se propone la hipótesis de que el personaje sea una “víctima de trata” ya que, según este lector, “cuando vi la nacionalidad de la autora lo confirmé: es peruana”, estableciendo una interpretación biográfica del texto literario y, a su vez, con una matriz colonialista que considera este delito propio de países latinoamericanos.

Las profesoras en formación, a medida que se iban presentando estas hipótesis, en algunos casos se sienten sorprendidas por la riqueza del intercambio y, en otros casos, buscan establecer un vínculo con los saberes teórico-literarios y el texto literario que están leyendo. En este punto, Romina les propone volver al texto, leer el primer párrafo, para cotejar quién es el personaje que está encerrado en el baño del aeropuerto porque, dice, en el texto no hay ninguna marca genérica que nos diga si es varón o mujer. ¿Por qué lxs lectorxs asocian al personaje con una mujer? es la pregunta que se hace la profesora en formación. Este interrogante produce un cúmulo de intervenciones, opiniones y comentarios de lxs talleristas –especialmente de las

mujeres- donde el cuerpo se hace evidente, no solo en relación con el personaje sino también con las experiencias corporeizadas de las lectoras. Así, las talleristas comentan:

(...) por la expresión de “se sentó en el váter”, “los hombres no necesitan sentarse, qué suerte que tienen”, “es verdad!” dije yo entre risas (...)

Lucía señaló que era una imagen muy de película “la mujer estresada encerrándose en un baño”. Todas le dieron la razón y reconocieron la imagen. (..) Lucía dijo que “era re distinta la representación” porque en las películas - preguntándoles si estaban de acuerdo - aparecían los baños “despojados” de los elementos propios de lo público: la mugre, los olores, lo roto, etc. Todas estuvieron muy de acuerdo “acá aparece la realidad de lo que es un baño de mujeres, no” dije, nos reímos y alcancé a ver a Claudio que se sonreí, pero permanecía callado, único varón en el aula.

La asociación del personaje con una mujer se construye, en estas interpretaciones, desde los comportamientos corporales implícitos que conocen y comparten lxs lectorxs y que responden a una clara división sexo-genérica binaria. Es decir, en estas lecturas se observan ciertos patrones corporales que dan cuenta de la inscripción sexuada y generizada de lxs lectorxs y que le asignan al personaje del texto. Asimismo, la interpretación de Lucía se detiene en cómo están descriptos los espacios en el relato, el baño en este caso, también construido desde una percepción generizada y que reproduce estereotipos sexo-genéricos como la atribución de suciedad al baño de mujeres y pulcritud al de varones. En esa construcción interpretativa del baño como espacio marcado por el género se apela a las experiencias biográficas de las mujeres teñidas por el elemento humorístico que incluyen, aunque desde el silencio, al compañero varón. Es interesante cómo el único participante varón se ríe, pero no habla, dando cuenta, acaso, de la construcción de un “reglamento de género” (Butler, 2010) en este grupo donde las mujeres dominan la conversación literaria, monopolizan las intervenciones, discuten los comentarios del compañero y establecen un territorio discursivo donde se privilegia la voz femenina, por sobre la del único varón del taller. En este sentido, la regulación de los discursos y las opiniones en el taller -más allá de la intervención y moderación de las profesoras en formación y la coordinadora del espacio- está dada por la participación predominante de las mujeres, sus hipótesis de lectura y sus miradas desde sus identidades sexo-genéricas.

La pregunta acerca de cómo se visibilizan los cuerpos en el taller también se hace presente en relación a cómo la autora del texto trabaja desde la dimensión del lenguaje literario sobre las corporalidades de los personajes. La lengua de la literatura se corporiza en este relato a partir del uso de determinadas imágenes que construyen una representación corporal específica. En ese sentido, una participante del taller se detiene en dos frases que le llamaron la atención -“todo ese barullo viajando desde tu tacto a su cerebro la descompuso” y “una ampolla se le iba formando en el cielo del paladar”- donde el cuerpo está metaforizado desde su materialidad y sensorialidad. El cuerpo aquí se constituye en un productor de discurso, de palabras o, en términos foucaultianos, como “artesano de metáforas” (Foucault, 2015, p. 55) o, bien, como “nudo de lenguaje” (íbidem, p. 54) en el sentido de cómo los cuerpos mismos nombran, expresan sentidos, construyen realidad. Asimismo, en el taller se conversa acerca de, como señala Silvana, una de las participantes del taller, “al cuerpo de él se lo cuida más en el cuento (...) De él solo se dice que sí, hay ruidos, pero nada de “caca u olor”, él es un caballero inglés, no podemos decir que hace caca”. La profesora retoma esa explicación de la tallerista y, comenta en su autorregistro que le “pareció muy pertinente su apreciación, porque sí, todo lo corpóreo, la transpiración, los olores, están focalizados en ella, él aparece como un *gentleman*.” En relación con estas apreciaciones, se destaca cómo la lectora focaliza en la dimensión sexo-genérica, en

relación con el cuerpo, y la manera en que la autora del relato construye una corporalidad femenina asociada a lo escatológico y a la suciedad, y una masculina vinculada con la limpieza, la pureza y la prolijidad. Esta asociación metafórica en la descripción de la escena y la construcción de los personajes en el texto literario da cuenta de esquemas de percepción dominantes que establecen representaciones dicotómicas de los atributos sexuales femeninos y masculinos, y muestran cómo opera socialmente esa construcción simbólica binaria (Bourdieu, 2000).

El humor como emoción que genera el intercambio en torno a la lectura del texto también está presente en el taller, por ejemplo, cuando la profesora en formación pregunta “¿qué es lo que realmente hacemos las mujeres en el baño?”. Ese interrogante despliega una serie de sentidos somáticos que aportan las talleristas. Por un lado, Marta dice “empolvarnos la nariz (...) haciendo un gesto de princesa inglesa retocando su maquillaje”; por otro lado, Ana, la otra profesora en formación dice, entre risas, “bueno, vamos a escribir un libro: “Qué hacen las mujeres tanto tiempo en el baño...realmente”. Estas intervenciones llevan a la risa de todo el grupo, incluyendo a Claudio, el único varón. En esta escena, la emoción que genera la lectura tiene un efecto performativo ya que Marta, la lectora, hace una gestualidad relacionada con su hipótesis y, a su vez, se produce un acto de habla que se vincula con el efecto cómico. El texto literario pasa por el cuerpo, “involucra (re)acciones o relaciones de ‘acercamiento’ o ‘alejamiento’ con respecto a dichos objetos” (Ahmed, 2015, p. 30) –en este caso la literatura- y, de esta manera, las emociones moldean a los cuerpos de las lectoras.

A su vez, la escena del baño trae resonancias biográficas o anécdotas que remiten a la experiencia corporeizada de las lectoras y ponen en escena otras emociones vinculadas con las identidades sexo-genéricas. Romina, la profesora en formación, registra que, nuevamente Marta contó (...) cuando le pidió a una amiga, siendo profesora en una escuela, que le sostenga la puerta del baño y ésta “la traicionó” y se fue a charlar con alguien. Ella entre las cuatro paredes del cubículo haciendo equilibrio y con la cartera agarrada de la boca vio cómo de repente el portero del colegio le abrió la puerta de par en par y la vio claramente, le cerró con rapidez y vergüenza. Marta dijo que desde ese entonces cada vez que nos cruzábamos los dos bajábamos la cabeza y hacíamos como si no nos conociéramos.

Esta anécdota trajo nuevamente las risas en el taller y la construcción de una relación de complicidad sorora entre las mujeres del grupo que se sintieron identificadas con esta situación y, como registra Romina, coincidieron en que “era uno de los peores miedos en baños públicos, que alguien abriera la puerta”. La vergüenza, encarnada en el cuerpo de Marta y en los de todas las mujeres del grupo, trae un nuevo eco emocional que surge de la construcción de sentidos asociada a las propias experiencias de vida que se resignifican a la luz de la historia que están leyendo. Como señala Ahmed:

(...) la individualización de la vergüenza –la forma en que hace que el yo se vuelva en contra de y hacia sí mismo- puede vincularse precisamente con la intercorporalidad y socialidad de las experiencias de la vergüenza. (Ahmed, 2015, p. 167)

La vergüenza se constituye, en este caso, como una emoción resultante de la exposición de la intimidad –estar en el baño- que se siente en el cuerpo y que el cuerpo siente; ese sentimiento se imprime en el cuerpo y conlleva el deseo de ocultarse, de no ser vista, de replegarse sobre sí misma. El espacio común de la escuela, en este caso, se vuelve un territorio hostil en tanto y en cuanto, según el relato de Marta, se puede encontrar con el portero, varón que la vio expuesta en su intimidad.

La práctica de leer un texto literario en el taller escenifica los distintos modos de leer atravesados por las experiencias somáticas, socioculturales, biográficas y sexo-genéricas del grupo y las maneras en que sus cuerpos son afectados por la literatura en tanto establecen vínculos emocionales, afectivos y sensibles con la palabra literaria.

Conclusiones

La reflexión en torno a la relación entre cuerpos y lectura en la formación docente en Letras no puede soslayar, como hemos visto a lo largo de este trabajo, que cuando hablamos sobre los textos literarios que leemos, estamos presentes en nuestros cuerpos; es decir, conversar literariamente en los distintos espacios de la práctica educativa es una afirmación de mi propio cuerpo, aquí y ahora. O, como dice Butler, “la palabra hablada es un acto corporal” (2010, p. 243). Este vínculo encarnado no es posible eludirlo, está ahí, acaso oculto, a la espera de ser dicho, ser transformado en discurso.

Asimismo, como analizamos a lo largo de este texto, las prácticas de enseñanza y apropiación de la lectura en los contextos de la práctica y a lo largo de la formación docente inicial se enraizan en sujetos que tienen su propia historia, que construyen sus itinerarios de lectura singulares, que aportan sus saberes sujetos en la puesta en escena de la lectura y, es allí, en esa experiencia, donde se dan cita los gestos de la propia historia y de la memoria colectiva. En ese entramado se presentan continuidades y discontinuidades, espacios de lucha, regularidades, alternativas en torno a las formas de leer e interpretar y a los modos de vincularse con la cultura letrada que configuran una genealogía de la lectura en construcción.

Consideramos, entonces, que es central producir transformaciones epistémicas y didáctico-pedagógicas en la formación docente en Letras que atiendan a la dimensión corporal y sexo-generizado de los saberes teórico-literarios y de las prácticas de la lectura, en tanto y en cuanto nos propongamos imaginar formas de intervención didáctica más igualitarias que recuperen las memorias locales y atiendan a la pluralidad de saberes, experiencias e identidades encarnadas.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política de las emociones*. México: FCE.
- Barthes, R. (1983). “Literatura/enseñanza” en *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.
- Bollini, R. (2013). “En la mitad del asunto” en Bollini, R. y Sardi, V. (2013). *Cartografías de la palabra*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2010). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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.
- Donoso Ulloa, C. (s/d). “Aparato avisador”. Recuperado de <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/ficcion/item/aparato-avisador.html>
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Foucault, M. (2015). *La gran extranjera*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2008). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- _____ (2008). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1996). "Erudición y saberes sujetos" en *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- _____ (1991). *Microfísica del poder*. Barcelona: Ediciones La Piqueta.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- 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.
- Nancy, J.- L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo*. Buenos Aires: La Cebra.
- 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.
- Privat, J.-M. (2001). "Sociológicas de la didáctica de la lectura" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, nro. 1, Buenos Aires, Editorial El hacedor, 2001.
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. Buenos Aires: GEU.
- _____ (2018) "Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria", *Revista Professare*, Caçador, v.7, n.1, pp. 41-55, 2018. Recuperado de <https://periodicos.uniarp.edu.br/professare/article/view/1427/804>
- Sardi, V. y Andino, F. (2018). "Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras", *Contextos educativos. Revista de educación*, 21 (2018), pp. 83-97. Universidad de La Rioja, España. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027>
- Sardi, V; Vega, V. y Ocampo, D. (2020). Aprendizajes corporales en la escuela. *Ciencias Sociales y Educación*, 9 (17), pp. 117-144. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a6>
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación*. Bogotá: CINDE.
- Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Madrid: Ariel.

Notas

¹ Profesora y Doctora en Letras (Universidad Nacional de La Plata). En la misma casa de estudios, es Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II e investigadora en el CINIG - IDIHCS - FAHCE - Universidad Nacional de La Plata. sardivaleria@gmail.com