

---

Amoroso, L. (junio, 2024). "Reflexión sobre la práctica docente universitaria con ESI: ¿qué es dar una clase de literatura grecolatina con perspectiva de género?". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 18 (9), pp. 30 – 43.

---

**Título:** Reflexión sobre la práctica docente universitaria con ESI: ¿qué es dar una clase de literatura grecolatina con perspectiva de género?

**Resumen:** Como resultado de un comentario de una estudiante en una clase de la materia *Cultura y Literatura de la Antigüedad clásica* del Profesorado de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham, comencé un proceso de reconsideración de mis prácticas docentes y discursivas para indagar qué entiendo y qué entiende el grupo de estudiantes cuando decimos "perspectiva de género". Dicho comentario me movilizó a revisar la bibliografía pertinente -dado que daba por supuesto que se evidenciaba dicho enfoque- y a revisar mis prácticas. Para ello, describo algunas de mis actividades de clase que forman parte de secuencias didácticas sobre los contenidos del programa de la materia, repensando su pertinencia con respecto a los lineamientos de la ley ESI y a la bibliografía específica de género. Considero, finalmente, que mientras enseñamos podemos aprender a dialogar con diferentes concepciones teóricas y percibir el rol docente como agente inmerso en diversas prácticas sociales que puede contribuir conscientemente a deconstruir los mecanismos de desigualdad y discriminación.

**Palabras clave:** Didáctica, literatura grecolatina, perspectiva de género, nivel universitario.

**Title:** *Reflection on university teaching practice with ESI: what is teaching a Greco-Roman literature class with a Gender perspective?*

**Abstract:** *As a result of a comment made by a student in a class of the subject "Culture and Literature of Classical Antiquity" of the Faculty of Letters of the National University of Hurlingham, I began a process of reconsideration of my teaching and discursive practices to find out what I understand and what the group of students understand when we say "Gender perspective". This comment prompted me to review the literature on the subject, since I assumed that this approach was evident, and to review my practices. To this end, I describe some of my classroom activities that are part of didactic sequences on the contents of the program of the subject, rethinking their relevance with respect to the guidelines of the ESI law program and the specific bibliography on gender. Finally, I believe that while teaching we can learn to dialogue with different theoretical conceptions and perceive the teaching role as an agent immersed in various social practices that can consciously contribute to deconstruct the mechanisms of inequality and discrimination.*

**Keywords:** *Didactic teaching, Greco-Roman Literature, Gender Perspective, University level.*

## **Reflexión sobre la práctica docente universitaria con ESI: ¿qué es dar una clase de literatura grecolatina con perspectiva de género?**

Lorena Amoroso <sup>1</sup>

*...homines, dum docent, discunt.*

*"...los seres humanos, mientras enseñan, aprenden."*

Séneca. Epístolas morales I, 7.8

### **Introducción**

Como resultado de un comentario de una estudiante en una clase de mitad de cuatrimestre de la materia *Cultura y Literatura de la Antigüedad clásica* del Profesorado de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham, comencé un proceso de reconsideración de mis prácticas docentes y discursivas para indagar qué entiendo y qué entiende el grupo de estudiantes cuando decimos "perspectiva de género". Dicho comentario me movilizó a revisarme y a revisar la bibliografía al respecto, dado que daba por supuesto que se evidenciaba dicho enfoque.

La observación, con aproximadamente estas palabras, fue: "usted no da toda la clase con perspectiva de género y eso me tranquiliza, porque ya me es difícil entender la literatura clásica, lo grecolatino y encima conectar con la perspectiva de género... me hago mucho lío". En ese momento no supe cómo contestar porque pensaba: ¿qué había pasado todo este tiempo que esta persona no notó la perspectiva de género en la materia? ¿Qué otros modelos tienen de docentes dando una clase con perspectiva de género? Luego, me surgieron otras: ¿es necesario exhibir todo el tiempo la perspectiva de género? ¿Nos enseñaron a leer con este enfoque en nuestras trayectorias o solamente hay bajadas de línea institucionales y/o gubernamentales? Y por eso quiero permitirme averiguar qué es dar una clase

---

<sup>1</sup> Licenciada de la Universidad de Buenos Aires, área Letras Clásicas, docente de grado de la Universidad Nacional de Hurlingham y de la Universidad de Buenos Aires, y de nivel secundario del Instituto Libre de Segunda Enseñanza. Maestranda en Estudios Clásicos (UBA). Desde 2009 integro proyectos de investigación radicados en el Instituto de Filología Clásica (UBA). Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico. amorosolorena@gmail.com

de literatura grecolatina con perspectiva de género. ¿Hay una sola manera o hay varias? ¿Cómo lograr que sea genuino y no forzado? Me pregunto si dicha perspectiva no está muchas veces tan banalizada y forzada en los programas que no se toma en serio o tan artificializada en cuanto al uso de lenguaje rimbombante, carente de significado o de bibliografía demasiado especializada que cuando hacemos la operación cognitiva de comparar la sociedad grecorromana antigua con la nuestra para ver pervivencias de estereotipos de género y notar las raíces de la construcción del patriarcado, le parece al grupo que no estamos frente a una clase de literatura grecolatina con perspectiva de género.

Para ello describo algunas de mis actividades de clase que forman parte de secuencias didácticas sobre los contenidos del programa de la materia reconsiderando su pertinencia con respecto a los lineamientos del programa de la ley ESI y a la bibliografía específica de género, por ejemplo: aquellas sobre el mito griego —en donde analizamos la relación entre las divinidades y la comunidad, a partir del texto *Teogonía* de Hesíodo, haciendo énfasis en las diosas arquetípicas y la discusión sobre dicho adjetivo (Pomeroy, 1999 Loraux, 1993) y en la inclusión de Pandora como categoría de la que el varón necesita diferenciarse y, a la vez, de la que necesita para reproducirse—; aquellas sobre la épica homérica —en donde trabajamos la construcción de jerarquías de género en la figura de Odiseo y Penélope, su pervivencia y las reelaboraciones que muestran otros finales para esta esposa fiel (Fontanarrosa, 1999 y Alegría, 1993)— sobre la transgresión de la épica ovidiana —en donde nos ocupamos de revisar relatos de violación y cambio de sexo (Tola, 2005; Palacios, 2015) para contrastar con las versiones edulcoradas de algunos de los mitos más famosos como “Apolo y Dafne” y otros silenciados del canon escolar como “Sálmacis y Hermafrodito”—; y sobre la inclusión y visibilización de la poeta lírica griega arcaica Safo dentro de un canon obligadamente masculinocéntrico.

### **Cultura y Literatura de la Antigüedad clásica, la materia y yo**

La materia *Cultura y Literatura de la Antigüedad clásica* del Profesorado de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham es cuatrimestral y se encuentra en el segundo año de la carrera universitaria desde el año 2017. Desde 2018, la UNAHUR

cuenta con el “Programa de Desarrollo de Políticas Universitarias de Igualdad de Género” que dispuso en el comienzo diferentes actividades, tales como capacitaciones con perspectiva de género para las autoridades, para el “Taller de vida Universitaria” perteneciente al curso de Ingreso y la adhesión a la formación obligatoria propuesta por la “Ley Micaela” para toda la planta trabajadora de la institución.<sup>2</sup> Asimismo, resulta novedosa la incorporación de dos materias transversales para todas las carreras “Género y Sociedad” y “Educación sexual integral”, además de la necesidad expuesta en la Resolución RCS-029-15-05-2019<sup>3</sup> de revisar cada uno de los programas para incorporar este campo de conocimiento “silenciado y marginado”<sup>4</sup>. En este sentido, el programa de la materia que nos convoca en esta oportunidad explicita en su fundamentación que “el eje que recorre de modo transversal la asignatura consiste en el análisis de las representaciones acerca de la mujer y lo femenino, en el marco de las culturas antiguas clásicas, a partir de las teorías de género” además de plantear “el estudio de la literatura griega y latina con eje en el análisis de las características intrínsecas de la poesía épica, trágica, cómica y lírica, como así también las transformaciones y transtextualidades en la literatura posterior”.<sup>5</sup> Es lo que Fioretti, Tejero Coni y Díaz (2002) llaman la “incorporación epistemológica” en el programa en donde

las relaciones intergenéricas patriarcales son analizadas para la comprensión de la realidad social, pasada y presente [...] lo que pretende incorporar a las mujeres en las diferentes variables de lo social, conocer su posición respecto a la de los varones de su mismo grupo y explicar esa posición en el contexto de variables ideológicas, económicas, políticas y de organización social propias de su tiempo. (p.7)

Sin embargo, como subraya la bibliografía (Bach, 2015; Fioretti et al., 2002), a los cambios discursivos deben seguirles cambios en los modos de conducirse.

Hasta aquí la teoría, las formalidades, lo políticamente correcto. Ahora comienza el proceso reflexivo sobre mis propias prácticas, sobre las experiencias

<sup>2</sup> Para otras acciones actuales del programa se puede visitar la página web <https://unahur.edu.ar/igualdad-genero/>

<sup>3</sup> Se puede consultar la resolución completa en: <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2021/09/RCS-029-15-05-2019-Ley-Micaela.pdf>

<sup>4</sup> Aunque “no siempre y no en todos los casos los programas de los docentes reflejan la práctica áulica, ni en lo disciplinar ni en lo pedagógico...” (Fioretti, Tejero Coni y Díaz, 2002, p. 6).

<sup>5</sup> Los programas de las materias no están accesibles para toda la comunidad de manera online. Se pueden obtener en la Biblioteca Miguel Cervantes y en el Instituto de Educación de la Universidad.

áulicas, para nombrarlas y que sean reconocidas como parte del conocimiento y desarrollo profesional docente (Haas Prieto y Reyes Santander, 2021). En primer lugar, frente a esa pregunta ¿incómoda? de la persona estudiante me ocurrió algo similar a lo que formula Palacios (2020) en su propio registro áulico: naturalicé el lineamiento macroestructural sobre género de la UNAHUR y el enfoque interdisciplinario para abordar los textos grecolatinos porque hace años que investigo en el Proyecto Filocyt:19025 “La enseñanza de la literatura clásica en los niveles medio y superior: ESI, canon y género literario” —radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA dirigido por la Dra. Jimena Palacios e integrado por talentosas y queridas colegas—<sup>6</sup> en el que nos proponemos

abordar los contenidos, recursos y dificultades actuales para la enseñanza de la literatura clásica en los niveles secundario y superior del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina, a fin de contribuir al fortalecimiento y la expansión del lugar que ocupan los estudios clásicos en el ámbito académico argentino. (Palacios et al., 2023, p.32)

Inmediatamente, me percaté de que en la transposición en las aulas de los diversos enfoques teóricos y metodológicos dependen de nuestras elecciones conscientes como docentes e investigadores y que por ello resulta trascendente la formación de grado en nuestras elecciones posteriores como investigadores y formadores (Palacios, 2020, p.161). No es mi objetivo en este momento hacer un trabajo de campo y de rigurosa investigación sobre cómo se implementa en todos los programas de la carrera la perspectiva de género y qué herramientas se nos ofrecen o podemos ofrecernos para ampliar nuestra mirada epistemológica, de manera tal que podamos imbuirnos con este enfoque en cada una de las materias, pero sí me propongo exponer algunas de mis prácticas para demostrar que dicho abordaje está presente en mis clases porque considero con Bach (2015) que la idea no es “ofrecer una nueva didáctica –estrategias, recursos y actividades para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje más efectivo— sino cuestionar los lentes teóricos a través de los que leemos nuestro entorno y nuestro quehacer [para] visibilizar discriminaciones para con las mujeres, en particular, y para con otros grupos vulnerables, en general” (p.8).

<sup>6</sup> Mg. Fátima Iribarne, Lic. Paloma Cortez, Prof. Andrea Pavón y Prof. Leyla Ferdman.

En este sentido, considero que hay una distancia entre lo que pienso y lo que piensa parte del grupo estudiantil por falta de información o banalización del tema: la perspectiva de género a veces está tan artificializada con el uso de lenguaje rimbombante, carente de sentido, que cuando sale naturalmente o se evidencia en la simplicidad de hacer conexiones y reflexiones sobre la construcción del patriarcado en situaciones de la literatura grecolatina, parece que no es una clase con tal enfoque. O viceversa, a veces deduzco algo de malestar por ciertas miradas y silencios cuando digo palabras como “patriarcado”, “masculinocéntrico”, “ginecocracia” o escucho comentarios del tipo “esto no habría que leerlo en voz alta”, refiriéndose al poema 16 de Catulo en donde se abordan las relaciones de poder entre varones a través de la expresión lingüística de sometimientos sexuales<sup>7</sup>. Por lo tanto, en varias ocasiones, adentrarse en estos asuntos puede relacionarse con el llamado “adoctrinamiento”. Y aquí también me permito una aclaración, porque, sin olvidar que “los sentidos que se producen en la formación de alumnas/os se aprenden como información sin que resulte perceptible el proceso de imposición” (Bach, 2015, p.69), también debemos tener la capacidad de visualizar que esta perspectiva se asocia con la Pedagogía crítica —que problematiza lo obvio de nuestra cotidianeidad, asumida como natural por la reiteración irreflexiva (Freire, 1975)— y con la Psicología social, que actúan como “soportes epistemológicos que aluden a la dialéctica que pone en relación la naturaleza con el desarrollo social” (Bach, 2015, p.105) porque el conocimiento es una construcción producida por personas que son atravesadas por las prácticas sociales (Code, 1995). Y acá es donde rescato esta observación incómoda para resistir, luchar contra los prejuicios —no solo de estudiantes sino hasta de los propios colegas—<sup>8</sup> para ganar espacios

---

<sup>7</sup> “A vosotros, yo os ensartaré y penetraré/ Aurelio pervertido y maricón Furio,/ que, porque mis versitos son muy delicados,/me habéis considerado poco decente./ Pues corresponde que el piadoso poeta sea casto/ él mismo, pero no es necesario que sus versitos lo sean./ Y estos, al fin y al cabo, tienen picardía y gracia/ si son delicados y poco decentes,/y pueden excitar lo que enardece,/no digo a los muchachos sino a estos peludos/ que no consiguen mover sus endurecidos lomos./ ¿Vosotros, porque muchos miles de besos/habéis leído, pensáis que soy poco macho?/ A vosotros, yo os ensartaré y penetraré” (Galán, 2013, p. 41).

<sup>8</sup> No falta la circulación en la Universidad del llamado “currículum oculto” entre algunas personas docentes que se expresan desde la misoginia, desde el desprecio por la voz femenina y desde el rechazo a leer trabajos finales de estudiantes que sean abordados desde la transversalidad de la ESI, por ejemplo.

académicos, deconstruir el sonido de las palabras de moda y dejar de estigmatizar a las docentes que ponen en práctica esta perspectiva como feministas irremediables.

### **Algunas actividades sobre los textos clásicos grecolatinos**

Cuando pensamos en la perspectiva de género tenemos que tener en cuenta que todavía hoy es un ámbito en discusión, que atravesó la primera corriente feminista — refiriéndose a mujeres que pugnaban por entrar en la esfera pública— hasta llegar a hoy con la vinculación a lo performativo y a los cuerpos cyborg, abriendo paso a la identidad de género y a su relación con el sistema capitalista. Es por esto que, en primera instancia, cabe destacar que el género no equivale al sexo y que el género evidencia la realidad cultural donde conviven relaciones de poder asociadas a la propiedad, a la producción, la reproducción, al sexo, a la sexualidad, a la clase y a la etnia, tanto del pasado como del presente (Scott, 1996).

La Grecia clásica organizó el sistema binario de oposición en el que se basaba el dimorfismo sexual biológico masculino/femenino, asociado a lo caliente/frío, cocido/crudo, esperma/sangre menstrual, acto/potencia, movimiento/pasividad — dicotomías de la lógica metafísica aristotélica—, que reforzaba la jerarquización social basada en el sexo y permitía al varón disponer de todo lo engendrado (Laqueur, 1994; Femenías, 1996). Aunque esta no era la única categoría binaria que organizaba el sistema de relaciones sociales, sino que la oposición con la extranjería también resultaba ineludible (Sebillotte Cuchet, 2012). En cuanto a Roma, “la diferencia sexual no era un presupuesto natural, sino una norma obligatoria que respondía a reglamentaciones relativas al estatus” (Palacios, 2015, p.7), es decir que había una regla jurídica que exigía la necesidad de pertenecer a uno u otro sexo por el sistema de herencia, sobre todo. Ahora bien, esta división también asociaba al sexo determinados protocolos de actuación que hacían posible el predominio del género masculino sobre el femenino y de todo lo activo frente a lo pasivo.

En este punto, es válido recordar que el texto literario, sabiendo que es un artefacto en donde se inscriben representaciones, es “útil a la hora de reconstruir la ideología de género de una sociedad” (Palacios, 2020, p. 162) lo que ayuda a comprender “los aspectos históricos-antropológicos de la sexualidad [...] para que

el personal docente pueda cuestionar las matrices de aprendizaje y tomar conciencia de sus propios comportamientos sexuales, mitos y prejuicios, que incidirán en la relación con sus alumnos/as” (Bach, 2015, p. 105). Por ello, en las clases intento que reflexionemos y discutamos sobre la identidad, los roles de género y la historia de la sexualidad, de acuerdo con lo previsto en la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nacional N° 26150),<sup>9</sup> recordando que las categorías de sexo y sexualidad no estaban presentes en ese momento histórico pero que ya funcionaba la estructura patriarcal, masculinocéntrica y binaria que todavía persiste en nuestra sociedad (Duce Pastor, 2022; Boehringer, 2010).

En este sentido, en el segundo cuatrimestre de 2023, en la primera unidad en la que abordamos el concepto de “Mito”, elegí empezar con el episodio de la creación de Pandora en *Teogonía* de Hesíodo, por dos razones. En primer lugar, porque el texto de Hesíodo es analizado como ejemplo de la tradición hegemónica que se impuso sobre la versión de la cosmogonía órfica (Vernant, 1991) y, en segundo lugar, porque me resulta didáctico presentar el tema de la mujer en la Antigüedad griega, ver sus descripciones y funcionamiento en la sociedad, si bien no dejamos de lado el enfoque de la teoría literaria del mito (Kirk, 1985 y García Gual, 2008). Resulta muy interesante destacar las intervenciones estudiantiles que no conocían el mito de Pandora, pero sí el de Eva de la mitología judeocristiana, lo que nos lleva a relacionarlas y notar la construcción de saberes como así también relacionar esas definiciones de la mujer como “bello mal” o “gran calamidad para los mortales” (Hesíodo, 2005, 585-590) con los insultos y refranes de nuestro acervo cultural o con la justificación de su asesinato en los femicidios.

Luego, en las siguientes clases analizamos las divinidades de la cosmogonía y específicamente nos detenemos en algunas diosas que la bibliografía considera arquetípicas (Pomeroy, 1999), aunque es sumamente complejo considerarlas de este modo ya que Hera es una madre dispuesta a dañar a su hijo; Atenea tiene componentes femeninos y masculinos a la vez y Afrodita también participa en las

---

<sup>9</sup> Sancionada en 2006, esta ley establece que el estudiantado de todos los niveles inicial, primario, secundario e incluso superior de formación docente, tiene derecho a recibir una educación sexual que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Para un análisis detallado de este tema, ver Iribarne y Amoroso (2022).

batallas además de provocar el deseo (Iriarte Goñi, 2002; Loraux, 1993). De esta manera deconstruimos la imagen de la Antigüedad grecolatina como monolítica y vemos sus fisuras y contradicciones operando en la literatura que nos legó y cómo esos modelos femeninos fueron reversionados hasta llegar a nuestra sociedad.

Posteriormente, nos focalizamos en la épica homérica en donde trabajamos, por ejemplo, con la caracterización y oposición de Clitemnestra y Penélope, pero también con la de Orestes y Telémaco, para reparar en la construcción de jerarquías de género y de lo que se espera de cada uno de ellos, no solamente de lo femenino, sino también de lo masculino. Al final de las clases de *Odisea*, leemos reelaboraciones que buscan otros finales para la esposa fiel y el marido aventurero (Fontanarrosa, 1999 y Alegría, 1993) para reflexionar sobre la necesidad de la sociedad de esa época de mostrar la otra cara de la moneda, de visibilizar el papel activo que pudieron haber tenido dichas mujeres (Ferrero Hernández, 2012).

También hubo un cuatrimestre, el primero del 2021, que llegó a mis manos el texto de Luigi Zoja, *El gesto de Héctor* (2018), que intenta abordar el proceso de cambio de la masculinidad en Occidente para dar una respuesta a la ola de violaciones en grupo del presente. Recuerdo que entendimos en conjunto que leer bibliografía “actualizada” no era necesariamente encontrarnos con un enfoque de género y que, si bien el autor intentaba no exponer a la mujer como diferente del varón y hablaba de las masculinidades de Aquiles, Héctor, Odiseo y Eneas para entender el rol paterno actual, terminaba haciéndolo porque su enfoque era el del Psicoanálisis ortodoxo.

Más tarde, siguiendo mi secuencia didáctica, pasamos a las transgresiones de las convenciones de escritura de la épica ovidiana, en *Metamorfosis*, y nos ocupamos de revisar los relatos de violación y de cambio de sexo (Tola, 2005; Palacios, 2015) para contrastar con las versiones edulcoradas de algunos de los mitos más famosos como “Apolo y Dafne” y otros silenciados del canon escolar como “Sálmacis y Hermafrodito”. Decir la palabra “violación” ya es tomar una postura frente al texto, como decir que Apolo “se enamoró”, algo que el texto ovidiano no dice, sino que expresa que un dios o varón “ardió en deseo”, “se abrasó”. Esto es un puente también

para trabajar con el tema de las traducciones de temas sensibles, que “arder de deseo” no es equiparable a traducir directamente por “enamorarse”.<sup>10</sup>

Esta cuestión de la traducción es retomada posteriormente cuando trabajamos con los poemas de Catulo, con su construcción discursiva de la masculinidad (Silvestri, 2005) y charlamos sobre la censura que sufrieron algunos poemas —y siguen sufriendo— por contener palabras que son leídas como de “mal gusto” o de un *lapsus* por parte del autor, con lo que se pierde una gran parte del contenido político de sus textos. En esta unidad de lírica, asimismo, hacemos hincapié en la inclusión y visibilización de la poeta griega arcaica Safo dentro de un canon obligadamente masculinocéntrico y de su valor literario, para deconstruir su figura como primera lesbiana de la historia y señalar los recursos épicos que reformula para dar inicio a una nueva forma de hacer literatura después de Homero.

Casi siempre las primeras reacciones cuando leemos de esta manera los textos son de silencio, asombro o risa, pero luego, a medida que avanza la lectura del texto fuente y aprendemos a mirar con otros lentes, multiepistemológicos —me atrevo a enunciar—, las respuestas del grupo suelen ser muy buenas, desde los comentarios orales que me dicen sobre sus lecturas, pasando por la escritura de los parciales<sup>11</sup> y finalizando con una puesta en práctica de una secuencia didáctica para una clase de secundaria con la transversalidad de la ESI sobre algún tema visto en nuestra materia. Desde que implementamos esta evaluación en 2017 que no es de acreditación, jamás me encontré con exposiciones iguales ni con desgano por parte del grupo para hacerlo. Por el contrario, todas las personas participan de esta instancia y les gusta el desafío de ponerse en el rol de docentes que deben conjugar este enfoque con sus propias trayectorias. Para hacer este trabajo final, les suelo proporcionar no solamente bibliografía sobre secuencias didácticas y diseños curriculares, sino también difundo y hablamos de la Ley ESI y les comparto un trabajo propio inédito sobre reelaboraciones de los clásicos grecolatinos. No puedo describirlas todas, pero recuerdo algunas de las secuencias en las que encadenaron

---

<sup>10</sup> Para un análisis detallado de la secuencia didáctica con *Metamorfosis* de Ovidio se puede consultar Palacios et al. (2023).

<sup>11</sup> El segundo cuatrimestre de 2024 recibí dos consultas de estudiantes sobre cómo abordar con perspectiva de género un trabajo final de otras materias y luego el comentario de que había sido muy valioso para su cursada el escrito o exposición oral realizados.

el tema de los vínculos amorosos en *Metamorfosis* de Ovidio con una película de ciencia ficción distópica *La langosta* (2015) de Yorgos Lanthimos, la relación de los poemas de Safo con los de Alfonsina Storni o la figura de la serpiente en la tradición grecorromana, bíblica y de nuestros pueblos originarios.

### **Conclusión: Toda clase se hace, no nace**

Finalmente, creo que en estas actividades en las que se pone en juego la operación cognitiva de comparar la sociedad grecorromana antigua para ver pervivencias de estereotipos de género y notar las raíces de la construcción del patriarcado, estamos frente a clases de literatura grecolatina con perspectiva de género. Parafraseando la famosa frase de Simone de Beauvoir (1949) en el subtítulo —“No se nace mujer, se llega a serlo” (p. 109)—, sostengo que es en el devenir de las clases, de la permanente formación y de no perder de vista que estamos imbricadas con prácticas sociales que se logra leer con este enfoque. No es esta la única manera ni la mejor seguramente, pero todavía llama la atención entre el grupo estudiantil y entre colegas. Por eso, para lograr más situaciones donde “se haga lío” epistemológicamente hablando, para confrontar con la zona de confort, espero que este trabajo sea un aporte para “desbanalizar” la cuestión de género y sensibilizar en tiempos donde la misoginia vuelve a estar presente en las más altas esferas del poder. Y porque mientras enseñamos, aprendemos<sup>12</sup> a deconstruir conscientemente los mecanismos de desigualdad y discriminación puesto que

...una formación estrictamente teórica y una práctica desvinculada de contextos, historicidad, ideas, principios y valores son inútiles. Por lo que consideramos que el diálogo permanente entre el trabajo conceptual y la aproximación empírica a la realidad para conocerla y/o transformarla es la metodología más apropiada (Fioretti et al., 2002, p.8).

---

<sup>12</sup> En la frase del epígrafe, seguramente Séneca, en la carta que le escribe a Lucilio, estaba pensando en varones que enseñan y aprenden, pero podría haber usado la palabra *vir*, “varón” con una clara connotación masculina, pero usó *homo*, que tiene el sentido de “especie humana”, “animal humano”, como señala Gaffiot (2016).

## Referencias bibliográficas

- Alegría, C. (1993). Carta a un desterrado. En *Variaciones en clave de mí* (pp. 35-37). Buenos Aires: Libertarias Prodhufi.
- Bach, A. (coord.). (2015) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores y UNSAM edita, Universidad Nacional de San Martín.
- Boehringer, S. (5 y 6 de junio de 2010). ¿Un placer no compartido? El otro sexo del amor griego. En Coloquio L'Autre sexe, école lacanienne de psychanalyse, París, Francia.
- Code, L. (1995). How Do We Know? Questions of Method in Feminist Practice. En Burt, S, y Code, L. (eds.) *Changing Methods: Feminists Transforming Practice* (pp. 13-44). Toronto: University of Toronto Press.
- de Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. Tomo 1. Los hechos y los mitos*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Duce Pastor, E. (diciembre, 2022). Safo de Lesbos. Algunas cuestiones del mito historiográfico desde una perspectiva de género. En *Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas* (7), pp. 41-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8896089>
- Femenías, M. (1996). *Inferioridad y exclusión: Un modelo para desarmar*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Ferrero Hernandez, C. (junio 2012). Ejemplos de relectura de la tradición clásica en clave de literatura de género. En *Methodos: revista electrónica de didáctica d'estudis clàssics* 1(1), pp. 193-200. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/99125>
- Fioretti, S., R., Tejero, G. y Díaz, P. (s/f, 2002). El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente? En *La Aljaba*, 7(2), pp. 171-186. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/278/27800708.pdf>
- Fontanarrosa, R. (1999). *Los clásicos según Fontanarrosa [historieta]*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Freire, P. (1975). *La acción cultural para la libertad y otros escritos*. Buenos Aires: Tierra nueva.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire Gaffiot latin-français*. París: Hachette.

- Galán, L. (2013). *Catulo. Poesía completa*. Buenos Aires: Colihue.
- García Gual, C. (s/f, 2008). Mitología y literatura en el mundo griego. En *Amaltea*, pp. 1-12.
- Haas Prieto, V. y Reyes Santander, P. (febrero, 2021). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: desafíos y oportunidades. En *Zona Próxima*, 34, pp. 49-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365004/html/>
- Hesíodo (2005). *Hesíodo, Teogonía, Trabajos y días* (trad. L. Liñares). Buenos Aires: Losada.
- Iriarte Goñi, A. (2002). *De amazonas a ciudadanos. Pretexto gineocrático y patriarcado en la Grecia antigua*. Madrid: Akal.
- Iribarne, F. y L. Amoroso (30 de mayo de 2022). La educación sexual integral a través de la literatura grecolatina. En *Conferencia del Instituto de Investigación en Humanidades "Dr. Gerardo H. Pagés"*. Colegio Nacional de Buenos Aires. Recuperado de <https://youtu.be/rHaOXzoy0dM>
- Kirk, G. (1985). *El mito. Su significación y funciones en la Antigüedad y otras culturas*. Barcelona: Labor.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del cuerpo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Ley Nacional N° 26.150, 4 de octubre de 2006. Educación Sexual Integral. *Boletín Oficial de la República Argentina*, núm. 31.017. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto>
- Loroux, N. (1993). ¿Qué es una diosa? En G. Duby y M. Perrot (dir.), *Historia de las mujeres. Tomo I: la Antigüedad* (pp. 29-69). Madrid: Taurus.
- Palacios, J. (marzo, 2020). Filología clásica y perspectiva de género: itinerarios y desafíos de su enseñanza en la formación de grado. *Exlibris*. 9, pp. 156-168.
- Palacios, J. (23 y 24 de octubre de 2015). Sexo, género y deseo en el episodio de Ifis e Iante, Ov. *Met.* 9.666-797. En *V Jornadas Sobre Historia de las Mujeres y Problemáticas de Género: "La experiencia del amor en el mundo antiguo"*, Universidad de Morón, Buenos Aires, Argentina.
- Palacios, J., Iribarne, F., Amoroso, L., Cortez, Paloma, Pavón, A. y Ferdman, L. (abril, 2023). La enseñanza de la literatura grecolatina: estado de situación y

- actividades para el aula de escuelas secundarias. En *El toldo de Astier*, 26, pp. 31-48. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero26/pdf/LGDPalacios.pdf/view>
- Pomeroy, S. (1999 [1987]). *Diosas, rameras esposas y esclavas. Mujeres en la Antigüedad clásica*. Madrid: Akal.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Sebillotte Cuchet, V. (julio-septiembre, 2012). Gender Rules and Greek Classical Antiquity (V-IV centuries B.C.). En *Annales HSS*, 3, pp. 573-603.
- Séneca (1918). *Séneca, Ad Lucilium Epistulae Morales*, volume 1-3 (ed. R. Gummere). London: William Heinemann.
- Silvestri, L. (2005). *Catulo, Poemas: Una introducción crítica*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Tola, E. (2005). *Metamorfosis, Ovidio: una introducción crítica*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Vernant, J. (1991). *Los orígenes del pensamiento griego*. Buenos Aires: Paidós.