

Imaginando aulas universitarias justas desde los aportes de las pedagogías feministas interseccionales



Valeria Sardi

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
sardivaleria@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 1/11/2022
Fecha de aceptación: 6/11/2023

Resumen

El presente artículo presenta los aportes de las pedagogías feministas interseccionales para la construcción de aulas universitarias más justas y afectivizadas. Partimos del análisis de una experiencia de formación docente en el profesorado en Letras de una universidad pública en relación con la dificultad de la toma de la palabra por parte de lxs profesorxs en formación, en una materia donde se realizan las prácticas docentes. Para ello trabajamos desde un enfoque cualitativo de corte autoetnográfico tomando como fuente autorregistros de clase donde se escenifican incidentes críticos que dan cuenta de las regulaciones sexogénicas y las tensiones entre los *habitus* académicos y la propuesta de otros modos de relación con los saberes y entre estudiantes y docentes.

A partir del análisis de la experiencia damos cuenta de algunas conceptualizaciones centrales de las pedagogías feministas desde una perspectiva interseccional que creemos alumbran y orientan la potencia de imaginar aulas universitarias afectivizadas y justas en la formación docente. Asimismo, el artículo se propone articular los aportes de las pedagogías feministas para efectivizar la implementación de la ESI en la universidad, dando cuenta de los vínculos y tramas que se tejen entre la formación docente y el campo escolar.

Palabras clave: aulas universitarias, Profesorado en Letras, pedagogías feministas interseccionales, ESI.

Imagining fair university classrooms from the contributions of intersectional feminist pedagogies

Abstract

This article presents the contributions of intersectional feminist pedagogies for the construction of more fair and affective university classrooms. We start from the analysis of an experience of teacher training in the Faculty of Language Arts at a public university in relation to the difficulty of the taking of the word by the teachers in training, in a subject where the teaching practices are carried out. To this end, we work from a qualitative approach of an auto-ethnographic standing taking as a source class self-records where critical incidents are staged, which account for sex-gender regulations and tensions between academic *habitus* and the proposal of other modes of relationship with knowledge and between students and teachers.

Based on the analysis of this experience, we report some central conceptualizations of feminist pedagogies from an intersectional perspective that we believe illuminate and guide the power of imagining affectivized and fair university classrooms in teacher training. Likewise, this article aims to articulate the contributions of feminist pedagogies to make effective the implementation of CSE at the university, taking into account the links and plots that are woven between teacher training and the school field.

Keywords: university classrooms, Language Arts Teacher Training, intersectional feminist pedagogies, CSE.

El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad.

(hooks, bell, Enseñar a transgredir, Madrid, Capitán Swing, 2021)

Introducción

¿Es posible construir aulas afectivizadas en la universidad? ¿Podemos imaginar aulas universitarias donde circule la palabra y no reinen los miedos, la vergüenza y los silencios? ¿Qué tenemos que desaprender como docentes para intervenir de maneras más amorosas en la docencia universitaria? ¿Se trataría de proponer otros modos de enseñar? ¿Otros modos de mediar entre el conocimiento y lxs estudiantes? ¿Cómo tendríamos que posicionarnos en relación con los saberes para dar lugar a otras maneras de aprender? ¿Qué pedagogías tenemos que desplegar para que otras aulas sean posibles en un futuro cercano? ¿Qué lugar tiene la Educación Sexual Integral (ESI) en esta fantasía pedagógica? Estas preguntas orientan las reflexiones y teorizaciones que desarrollamos en este artículo en el que nos proponemos analizar los aportes de

las pedagogías feministas desde una perspectiva interseccional. A partir de allí se tratará de ir hacia la construcción de aulas universitarias justas e igualitarias donde se den cita las voces, experiencias, historias de vida, trayectorias, saberes, corporalidades e identidades sexogenerizadas de lxs sujetxs que habitamos y construimos colectivamente las universidades desde una perspectiva situada y política. Para ello partimos del análisis de nuestra práctica docente en una materia del Profesorado en Letras en una universidad pública ubicada en territorio bonaerense. La intención de analizar esta experiencia se vincula con la necesidad de articular la docencia con la investigación a partir de los emergentes de la práctica concreta. Es decir, las preguntas que guían este trabajo nacen de la reflexión sobre la propia práctica en terreno y se anudan con la indagación en curso en torno a los aportes de las pedagogías feministas para la implementación de la ESI en la formación docente en Letras en el marco del Posdoctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA dirigida por Jéssica Baez.

Para ello, en la primera parte presentaré mi experiencia docente situada –desde la perspectiva de la autoetnografía (Irwing, 2007), en tanto etnografía íntima que explora la inmersión emocional y afectiva de quien investiga– a partir de autorregistros etnográficos. Estos fueron registrados en las clases teóricas a mi cargo, durante el año 2022, a partir de notas de campo, en una materia anual obligatoria del Profesorado en Letras en la universidad, en la que lxs estudiantes realizan las prácticas docentes y abordamos saberes específicos de la didáctica de la lengua y la literatura. Es decir, reflexionaré en torno a las tensiones y negociaciones que van dando forma al proceso pedagógico que construimos colectivamente a lo largo del año en la cursada de nuestra asignatura. En el siguiente apartado, por un lado, desarrollaré las conceptualizaciones teóricas desde las pedagogías feministas que nutren la reflexión sobre la práctica y posibilitan la configuración de un entramado pedagógico-epistémico para una educación universitaria sexuada, justa, emancipadora y feminista. Por otro, abordaré las posibles articulaciones de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación de docentes en el ámbito universitario en tanto proyecto político, pedagógico y epistémico que promueve la justicia social (Morgade, 2019) y la igualdad.

Entre las voces y los silencios

A lo largo del año de cursada, transitamos experiencias que se van configurando colectivamente, a partir del diálogo de saberes, los relatos en primera persona, las lecturas de textos teóricos y literarios, los análisis de narrativas de la práctica, la entrada al campo escolar y la reflexión metadidáctica sobre las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura. En fin, un sinnúmero de situaciones formativas que atravesamos, tanto formadorxs como profesorxs en formación. En ese ida y vuelta, hacen su aparición escenas dilemáticas que nos llevan a reflexionar sobre la propia práctica, los *habitus* academicistas, los vínculos con los saberes y las relaciones intersubjetivas. En esas escenas que registramos en las clases se presentan situaciones que se configuran como incidentes críticos (Perrenoud, 2005) –es decir, emergentes que irrumpen en el aula de manera inesperada, desestabilizan la clase y la intervención docente. Estos incidentes producen incomodidad, incertidumbre, y un estado de pregunta que surge de la sensación de no saber hacia dónde ir, cómo reorientar la práctica, qué decisiones didácticas tomar para construir otros modos de habitar las aulas. A su vez, en estas escenas se reproducen regulaciones sexo-genéricas que están presentes en las aulas universitarias y que establecen “normas y valores que modulan los modos de pensar, de sentir, de actuar y, en definitiva, de vivir en la institución” (Blanco, 2014: 199). De allí que nos encontramos con momentos de las clases donde están presentes el silencio y las voces silenciadas, la vergüenza de hablar en voz alta (y, de a poco, la aparición de algunas voces), las violencias micromachistas que

ensionan con miradas estudiantiles con conciencia de género y los gestos corporales que visibilizan/invisibilizan los cuerpos en las aulas. Estas situaciones se presentan como indicios de las tensiones sexogenerizadas que se dan cita en las aulas universitarias y muestran la necesidad de visibilizarlas. Es decir, invitan a problematizarlas, aun cuando pareciera que sobre esos temas no se puede hablar en la universidad. En otras palabras, es como si se instalara la creencia de la impertinencia de hablar de lo que se tiene que mantener oculto porque es del orden de la intimidad y no pertenece a la rigurosidad del conocimiento científico que se produce en esa institución (Maher y Thompson Tetreault, 1994). En este sentido, los silencios sexogenerizados en las aulas dan cuenta de cómo aún persisten resistencias en torno a los géneros y las sexualidades en la universidad y de qué modo el género sigue funcionando como “fuera de campo” (Fraisse, 2016), es decir, como aquello que desborda, que excede, que no puede ser nombrado, lo que se deja fuera, que se recorta pero que, a la vez, es “una presencia que aturde” (2016: 69). Y ahí está justamente lo que genera incomodidad.

Para analizar aquí, del cúmulo de registros realizados a lo largo de estos últimos cuatro años, seleccionamos dos escenas¹ relevadas en dos clases teóricas donde se presentan situaciones que nos llevaron a la reflexión en torno a cómo imaginar otros modos de habitar las aulas universitarias y, específicamente, la formación docente en Letras en la universidad, teniendo en cuenta que en esos espacios se configuran modos de ser y de hacer docentes. La primera escena se produjo en una clase donde estábamos abordando la ESI y la enseñanza de la lengua:

Trabajamos con enseñanza de la lengua y ante algunas preguntas que propuse –¿consideran que en la escuela hay una lengua normativa? ¿Cuál sería esa lengua de la norma?– lo primero que apareció fue el silencio. Cabezas para abajo, silencios, cuerpos incómodos. Luego, Mario dijo que la lengua oficial es la de los libros de textos que llegan a las escuelas. Después, poco a poco, fueron surgiendo otras voces que plantearon la lengua de los textos de los estudiantes (el uso del tú, por ejemplo, “el cual”, “lo cual”, en otros textos); es decir las representaciones que tienen los estudiantes en la escuela secundaria acerca del lenguaje que consideran correcto y prestigioso. Después les propuse una consigna donde tenían que elaborar una lista de insultos² y analizar la relación con la dimensión sexogenérica. La idea era que la resolvieran en grupos y después propusieran una aproximación a un análisis metadidáctico. En grupos o duplas comenzaron a trabajar y se los veía muy interesados y participativos. Cuando les pedí que comenzaran a comentar lo que habían abordado en los grupos, volvió el silencio. Yo, tratando de acercarme y generar un espacio de confianza, les dije que “estaban muteados”, que habíamos vuelto al contexto de las clases remotas y los silencios en la pantalla. Se rieron y volvió el silencio. (..)

En el momento del intercambio en relación con la consigna dada, empezaron a participar algunos grupos. Otros se mantuvieron en silencio. El primer grupo de Lorena y compañeras, comentaron algunos insultos que eligieron, pero solo leyeron dos “tortillera” y “trola” y siguieron con la consigna que armaron. Las detengo para pedirles que lean la lista de insultos, se ríen nerviosas y de a poco, tímidamente, empiezan a leerla. Luego otro grupo, comenta que armaron tres grupos de insultos, de acuerdo a sus características: aquellos referidos al cuerpo

1 Si bien las escenas pueden ser analizadas desde múltiples dimensiones -como la cuestión de los saberes sobre la lengua, el uso del insulto como forma de disciplinamiento sexogenérico, las violencias instituidas en las aulas universitarias, entre otras, por cuestiones de espacio solo las consideraremos en relación con el objetivo de este apartado.

2 La consigna fue extraída del libro *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas* (Paidós, 2021).

de las mujeres, aquellos referidos a la madre del objeto del insulto, y los que refieren al acto sexual y a un sometimiento de mujeres (cuerpos feminizados). Los van diciendo sin vergüenza (...). (Autorregistro de clase, 11-5-2022)

¿A qué podemos atribuir este silencio? ¿Qué miedos aparecen al momento de hablar en una clase teórica de la facultad? ¿Tal vez está vinculado con mostrar la vulnerabilidad, el no saber, la posibilidad de equivocarse? ¿Cuánto en ese silencio nos habla de la mirada de lxs otrxs? ¿Qué vergüenzas e inquietudes se dan cita en ese momento? Es decir, ¿cuánto en ese silencio se vincula con el temor a la mirada de lxs compañerxs, a un código implícito universitario donde solo se puede hablar si se tiene algo interesante para decir? ¿Qué sería lo interesante? ¿Todxs tienen la palabra habilitada? ¿Todos los cuerpos pueden hablar? ¿Qué cuerpos están habilitados para hablar en una clase en la universidad?

Hablar en un aula universitaria es hacer visible el propio cuerpo en tanto, siempre, hablar es un acto corporal, en el sentido de que el lenguaje está encarnado en los cuerpos de lxs hablantes y los cuerpos adquieren significado en una trama discursiva en el contexto de las relaciones de poder (Butler, 2011). Por lo que hablar en voz alta en la clase es tener conciencia de la igualdad con otrxs hablantes con quienes se comparte ese espacio educativo. Cuando aparece el silencio, como en la escena citada, se visibiliza una “jerarquía en la que sólo algunos individuos son aptos para hablar y otros, a consecuencia de su exclusión del punto de vista universal no pueden “hablar” sin desprestigiar al mismo tiempo su discurso” (Butler, 2011: 240). Asimismo, el silencio aquí pareciera ser que se vincula con sentir vergüenza –emoción asociada a la exposición del propio cuerpo en relación con y a ser visto por lxs otrxs que limita y precariza la existencia (Cano, 2022)– que se configura como una forma de regulación sobre sí y lxs otrxs que se expresa en la autocensura. De allí que el silencio trae una ruptura en la comunidad del aula, en ese estar con otros cuerpos en ese espacio compartido. Por otra parte, también podemos asociar el silencio con las representaciones sobre los saberes que circulan en la universidad y que responden a “una matriz academicista de colonialidad que establece de manera implícita “como algo constitutivo” (Castillo Gómez, 2015:80), qué está legitimado y qué no” (Sardi, 2019: 84). Es decir, se subalterniza a quienes aportan sus saberes locales, que no reproducen la doxa académica, que intervienen en la construcción de un conocimiento propio o “plural” (Palermo, 2014). Además, el silencio en el aula también puede articular otros significados como participar desde la escucha, como forma de la intimidad, como modo de expresar confianza. Los silencios en las aulas nos hablan siempre de cuerpos que conviven y que se representan de distintos modos en la co-presencialidad (Nancy, 2011) del espacio educativo.

La apuesta a proponer otros modos de relación con los saberes (Charlot, 2006) y otras formas de enseñar, más dialogadas, de intercambio, de vínculo pedagógico afectivizado es una convicción político-pedagógica y epistémica del equipo de cátedra y una preocupación que tomamos como central en nuestra práctica y la reflexión sobre ella. Intercambiamos miradas y comentamos acerca de que los silencios de lxs estudiantes se repiten, también, en las clases prácticas de la materia, ya sea cuando tienen que decir algo propio, leer una consigna que elaboraron, una hipótesis de lectura o una propuesta didáctica.

¿Acaso ese silencio viene de la palabra vedada en otros espacios a lo largo de la trayectoria en la formación inicial? ¿A un juicio profesoral sobre la palabra propia que ha sido minorizada en otras instancias formativas? Tal vez estos silencios los podamos asociar a la hipótesis de que la seguridad está en los saberes disciplinares y, en esta materia donde realizan las prácticas docentes necesitan articular, de modos distintos, lo aprendido a lo largo de la carrera para recontextualizarlo en los

contextos de la práctica. De algún modo, lxs estudiantes tienen que entrar en una zona de incertidumbre, una zona gris, incómoda, donde los saberes se reconfiguran, se recontextualizan y toman nuevas formas distanciadas del conocimiento bancario y acumulativo. Donde la pregunta y la repregunta es una dinámica que atraviesa las clases y los intercambios en el aula. Pero ¿qué pasa cuando aparecen los silencios? ¿Imaginar un aula feminista justa e igualitaria es posible? ¿Fantasear con un aula de estas características es tener que sortear diferentes resistencias y desafíos? Preguntas que nos hacemos después de cada clase con la reaparición del silencio y, cómo, muy lentamente, empiezan a aparecer algunas voces, pero otras siguen acalladas o en actitud de escucha. Tal vez ahí está el desafío de proponer una pedagogía feminista que se pregunte por quiénes estamos en las aulas universitarias, qué saberes se producen y circulan y cómo estamos pensando la enseñanza.

Resulta desafiante salirnos de los modos dominantes del conocimiento para proponer otras relaciones epistémicas, donde articulamos significados (Haraway, 1999) entre los cuerpos en las aulas, donde nos corremos de la dimensión enciclopedista, androcéntrica, blanca, capacitista, patriarcal y cisheteronormativa de los saberes académicos para bucear en otras prácticas. En otras palabras, se trata de relacionarnos con los saberes y entre sujetxs de otros modos, donde se da lugar a la experiencia, a lo cotidiano, a los saberes vivos (Rolnick, 2019), a los saberes sujeto (Foucault, 1990), a los saberes plurales (Palermo, 2014), a los saberes biográficos, a la experiencia personal, a la trayectoria vital de lxs profesorxs en formación.

Desplegar estos modos de enseñar y aprender igualitarios está en consonancia con imaginar aulas universitarias transversalizadas por la Educación Sexual Integral (ESI) y la perspectiva de género, entendiendo a la ESI como trama de voces múltiples que dan cuenta de historias de vida, trayectorias formativas, cuerpos e identidades sexogenerizadas diversas. Contra la forclusión de la palabra, contra los saberes dominantes, contra los silencios de la academia, necesitamos la ESI en la universidad porque, “toda educación universitaria es sexual” (Báez y Fainsod, 2021: 173) ya que la sexualidad atraviesa nuestras prácticas como docentes y como estudiantes, los saberes, las relaciones de poder y de género, las sociabilidades estudiantiles, en fin, la vida cotidiana en las aulas universitarias.

Otra escena en la misma cursada de la materia trajo nuevas dimensiones para analizar y reflexionar sobre los silencios en las aulas universitarias y la urgencia de implementar la ESI en ese contexto educativo:

La clase de ayer fue fuerte. Trabajamos con la ESI y partimos de las leyes nacionales y provinciales y acerca de qué es la ESI, no solo pensándola en relación con los contenidos sino como proyecto político, pedagógico y epistémico. Fui presentando distintos aspectos de la ESI y luego, algo que quería trabajar, tematizar y poder reflexionar, fue hablar de los silencios, de los miedos, de la necesidad de pensar la ESI en relación con las experiencias y las voces de lxs estudiantes, la toma de la palabra, el lugar de enunciación.

Una estudiante, Lucía, dijo que ella nunca se iba a olvidar de lo que pasó en una clase de una materia de literatura, cuando el profesor titular se rió de la situación de que Sarmiento violaba a su secretaria y cómo en esa clase se hizo un silencio total, nadie se animó a hablar, a quejarse o decir algo. La estudiante completó su relato diciendo que ella tampoco dijo nada por miedo al profesor, que tiene que rendir la materia, pero la está dejando vencer y que va a tener que recursarla y no sabe cómo va a hacer.

Este relato trajo más silencio al aula. A mí me produjo un frío en el cuerpo, me conmovió mucho y dije que esto que relataba Lucía era muy fuerte. Después charlando con lxs compañerxs de la cátedra, que estuvieron en la clase, decíamos que fue movilizado también el silencio que se produjo en el aula, nadie dijo nada, excepto una estudiante en los primeros bancos, que dijo que sí, que a lo largo de la carrera se vivían muchas situaciones de violencia y nadie decía nada. Yo atiné a decir también que esas experiencias nos dejan marcas en el cuerpo y la necesidad de hablar, de decir, de ponerles palabra. Uno de los ayudantes también aportó que esos miedos que tienen como estudiantes muchas veces los trasladan a las aulas de secundaria, cuando están dando clases o en la instancia de las prácticas y, yo comenté que es importante reponerse de esos miedos para no llevarlos al aula. También hice mención a la importancia de hacer un trabajo sobre sí, una reflexión sobre la propia trayectoria universitaria para poder hablar de estos silencios y miedos. (Autorregistro de clase, 30-5-2022)

Una primera cuestión a tener en cuenta en relación con esta escena es cómo, en palabras de bell hooks (1999), entramos enterxs en las aulas, no como sujetxs descorporeizadx; es decir, tenemos que interrogarnos acerca de cómo nos implicamos en tanto cuerpos en las clases, subvirtiendo el presupuesto cartesiano de la división entre mente y cuerpo. En este entrar con nuestros cuerpos al aula, hacen aparición las emociones y surgen situaciones incómodas y desafiantes, como el relato de Lucía. ¿Cómo intervenimos, qué decimos, cómo mediamos? La narración de la experiencia de la estudiante me atravesó el cuerpo material y afectivo, me dejó una marca y me retrotrajo a otras escenas, transitadas en mi recorrido formativo y profesional, donde las violencias estuvieron también presentes. Es decir, construir un aula donde la palabra circule, donde las voces de lxs estudiantes tienen participación, donde hay una interacción entre docentes y estudiantes, rompe con el sistema bancario del conocimiento y da lugar a las pasiones, al erotismo, a las emociones, sensaciones y sentimientos entramados con el conocimiento, articulando teoría y práctica. Allí es donde tal vez el desafío sea más claro ya que en el ámbito universitario, y específicamente en el Profesorado en Letras, sigue habiendo desconfianza respecto del lugar de las emociones en la construcción epistémica por la predominancia de una matriz binaria de los saberes (Lopes Louro, 2012), que establece una jerarquía que clasifica a los conocimientos en tanto legítimos e ilegítimos. En la universidad se configura un currículum explícito y oculto que reproduce el androcentrismo epistémico hegemónico –en tanto, “construcción social de conocimiento científico sustentada en ideales de neutralidad, objetividad, universalidad y racionalidad” (Cabalez Ducasse, 2015: 76)– que “subalterniza a epistemologías-otras que reivindican lo mundano, el involucramiento, la improvisación y el error” (ídem).

A su vez, el relato de Lucía trae la voz de la experiencia situada y política en torno a las relaciones de poder en la universidad y las opresiones que permean los vínculos pedagógicos en las aulas de educación superior. La puesta en juego de la experiencia, recuperada y valorizada en la clase, tensiona con la mirada universalizante y deshumanizante del conocimiento científico en la universidad. (En este sentido, algunxs estudiantes en otros espacios de formación más íntimos, como la conversación con un profesor ayudante, nombran el relato de Lucía como una denuncia y una experiencia individual, tratando de restarle valor o minorizar ese relato).

De allí se establece otra tensión a la escena: ¿Qué estatuto epistémico tiene la experiencia en la universidad? ¿Qué valor tiene contar una experiencia dolorosa vivida en la formación inicial? ¿Qué aprendemos como futurxs docentes en esta escena? En este sentido, no solo es importante recuperar la dimensión de la experiencia en tanto transformación, cambio, aprendizaje, apropiación de un conocimiento. También dar cuenta de que en la experiencia como señala Jay:

... es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo. Ya sea una “caída” de la inocencia o la adquisición de un nuevo saber, un enriquecimiento de la vida o una amarga lección acerca de sus locuras, algo digno del nombre “experiencia” no puede dejarnos (...) donde comenzamos. (2009: 21)

Es decir, el relato de Lucía nos conmueve, nos afecta, y, a partir de allí, la experiencia personal cobra una dimensión política y pedagógica, en tanto se desprivatiza y deviene conocimiento corporeizado y sexogenerizado que nos invita a problematizarla como saber, como potencia, como posibilidad. En otras palabras, la experiencia de Lucía es inaprensible, individual pero tramada con lo colectivo y social, “contingente, contextual y producida” (Trebisacce, 2016: 290), compleja, situada y política en tanto viene a disputar sentidos en torno a los poderes que perpetúan una matriz colonial y androcéntrica del ser y del hacer en la universidad. A su vez, su relato nos permite –a mí como formadora y a lxs profesorxs en formación– interpelarnos acerca de nuestras propias trayectorias formativas –en tanto construcción dialógica (Greco y Nicastro, 2009 y Sardi, 2021)– y tramar colectivamente saberes situados en torno a las tensiones entre la voz y el silencio en las aulas universitarias. Y, también, invita a sus compañerxs a reflexionar en relación con el vínculo con lxs estudiantes en las escuelas secundarias donde desplegarán sus prácticas docentes, y la reflexión sobre las emociones como experiencias socioculturales relacionales (Ahmed, 2015) que se configuran de manera intersubjetiva en los contextos de las prácticas.

Aun con todas las tensiones presentes en esta escena, las voces de las estudiantes me/nos colocaron en un lugar de aprendizaje, de reflexionar juntxs acerca de los miedos y los silencios, de la construcción de conocimiento encarnado y afectivizado, de los vínculos pedagógicos y de las relaciones con los saberes. En fin, acaso se trata de construir una comunidad de aprendizaje juntxs, comprometiéndonos a crear colectivamente un espacio de confianza, de compromiso, de vulnerabilidad y de implicación mutua. De allí que, como plantea hooks, “el poder del aula liberadora es, de hecho, el poder del proceso de aprendizaje, el trabajo que hacemos para crear comunidad” (2021: 175). Y, en ese sentido, como nos enseñan las pedagogías decolonizadoras (Walsh, 2016 y 2017), se trata de desaprender lo aprendido “para re-educarnos como humanidad digna y re-aprendernos como sujetos humanizados” (Cabalez Ducasse, 2015: 153).

En resumen, estas dos escenas incomodan, generan sensaciones encontradas, no nos dejan indiferentes. De algún modo, estas experiencias de la vida cotidiana de las aulas universitarias dan cuenta de la potencia de los excesos del género (Fraisse, 2016) en tanto aquello que desborda, que pasa los límites, que produce vértigo. En relación con ello, se pone en marcha una producción de conocimiento que va a contrapelo de lo instituido con el fin de cambiar y transformar las prácticas de docencia universitaria, de perforar el *status quo*, de generar otros modos de vivir o con-vivir en la universidad.

A su vez, estas dos situaciones registradas nos advierten acerca del imperativo de implementar la ESI en la universidad y los desafíos que eso conlleva. En distintas investigaciones recientes (Morgade, 2021; Báez, 2023; Abel *et al.*, 2020; Sardi, 2023), se observa la presencia dispar y fragmentada que tiene la ESI en la formación docente universitaria. Si bien hay un interés creciente del estudiantado en formarse en esta perspectiva, con la excusa de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, solo en contadas excepciones los programas de las asignaturas abordan la perspectiva de la ESI/género. Según comentan profesorxs en formación que cursan nuestra asignatura, a lo largo del profesorado no se leen la Ley 26.150 ni los *Lineamientos curriculares de la ESI*. Por otra parte, si bien en algunas universidades se incorporaron materias transversales que abordan saberes de la ESI y de género, mayoritariamente

son optativas. Este panorama da cuenta de una deuda de la formación docente universitaria en clave de ESI y perspectiva de género y, a su vez, convoca a motorizar experiencias curriculares, institucionales y estudiantiles que pongan a la ESI en el centro del recorrido formativo.

Pedagogías feministas para conmovir la universidad

Las escenas que presentamos y articulamos con algunas conjeturas posibles y marcos interpretativos feministas en el apartado anterior, nos traen nuevas preguntas: ¿Cómo construir aulas universitarias que conviden la palabra? ¿Se trata de despatricularizar la enseñanza en la universidad e inscribirla en un devenir feminista? ¿Qué transformaciones en esta clave, articulada con la perspectiva de género/ESI, pueden potenciar nuestro hacer docente? ¿Cómo tejer vínculos entre la co-implicación en la enseñanza que nos proponen lxs pedagogxs feministas y la ESI? Estos interrogantes nos invitan a repensar la potencia y posibilidad de construir conocimiento situado (Haraway, 1991) desde la experiencia en terreno y, como nos proponemos en este apartado, articularla con los conceptos fundamentales de las pedagogías feministas interseccionales. Entendemos la interseccionalidad desde una perspectiva latinoamericana y de la diáspora africana que pone el foco en las múltiples desigualdades –género, etnicidad y clase– que son inseparables del racismo, capitalismo y cisheteropatriado, que operan simultáneamente generando violencias y opresiones sobre los cuerpos feminizados, no binarios, mestizxs, indígenas, negrxs, discapacitadx (Akotirene, 2019; Jelin, 2019 y Viveros Vigoya, 2016).

Una primera aproximación constituye la propuesta de pensar el aula universitaria como espacio de posibilidad donde se pueda construir una comunidad de aprendizaje que se piense desde una dimensión dialógica del conocimiento y del vínculo pedagógico. En este sentido, los aportes de las pedagogas feministas negras son fundamentales en tanto y en cuanto ponen en discusión la educación universitaria descorporeizada que transmite información desde una perspectiva objetivada y dominante. Desde esta mirada, el conocimiento se presenta “firme, inmovilizado, como parte de la inmutabilidad de la verdad misma” (hooks, 2021: 159) y la teoría se aborda desde una perspectiva imperial y monolítica que niega la existencia de múltiples encuadres e invisibiliza cuestiones centrales como “la cuestión de la procedencia (¿de dónde viene la teoría?); la cuestión de la subjetividad (¿quién autoriza?); la cuestión de la posicionalidad (¿qué lugares, y posiciones sociales, políticas e intelectuales ella autoriza?)” (Nmaemeka, 2021: 39). Desde este posicionamiento hay una crítica a los sesgos dominantes en los saberes y en el currículum como así también a la “acción pedagógica tradicional y conservadora de jerarquías que sigue actuando en los sistemas de enseñanza” (Miranda, 2021: 37) que niega “la subjetividad a determinados grupos y otorgándosela a otros” (hooks, 2021: 161) y borra las diferencias de clase para transformar “los contextos universitarios como lugares de reproducción de los valores de una clase privilegiada, del elitismo” (2021: 162). Las pedagogías feministas negras apuestan a la construcción del aula como un campo de exploración, donde nos reconocemos desde nuestros cuerpos, identidades, historias de vida, saberes, “en una relación cara a cara” (2021: 160) como sujetos en la historia, promoviendo la escucha, el diálogo y el intercambio. En este sentido, la teórica feminista nigeriana Nmaemeka (2021) propone el término “negofeminismo” o feminismo de la negociación que en el campo educativo da cuenta de la práctica de aprender con el otro desde un cruce de fronteras que invita a salir de lo familiar para habitar la “extrañeza que desafía y promueve la auto validación; ella precisa de lo diferente, de lo fuera de lo común, que desfamiliariza y promueve perspectivas múltiples y desafíos enraizados en la heterogeneidad” (2021: 55). Además, tracciona para que en el ámbito universitario se “permita una multiplicidad de encuadres,

diferentes pero relacionados, de lugares diferentes para tocar, cruzar y alimentar-se uno de otro, de modo que acomode realidades e historias diferentes” (2021: 39). De allí que el objetivo es convertir el aula universitaria en un espacio de aprendizaje colectivo donde se privilegia la reflexión sobre el proceso en el que participamos y nos complicamos lxs docentes y lxs estudiantes como aprendicxs en una relación epistémica y pedagógica que busca ser igualitaria.

En este mismo sentido, los aportes de las pedagogías decoloniales (Walsh, 2013 y 2017; Cabalaz Ducasse, 2015; Cariño *et al.*, 2017) o descolonizadoras (Guelman y Palumbo, 2018) apuntan a descolonizar la pedagogía a partir de situarla en relación con la realidad de las personas y comunidades, sus subjetividades y sus historias, proponiendo un desaprendizaje de los saberes y las prácticas instituidas coloniales y colonizadoras. Estas pedagogías son producciones teóricas generadas en y desde el sur, que se nutren de los feminismos afrodescendientes e indígenas y desarrollan líneas de producción teórica disputando sentido a los feminismos blancos burgueses y visibilizando procesos de subalternización de las mujeres afro, mestizas e indígenas, como de sus saberes y resistencias. Proponen

dialogar con diferentes formas de ver el mundo, de complementar diferentes conceptualizaciones sin jerarquizarlas, respetando el activismo en su veta particular y subjetiva, aplicando metodologías colectivas de minga, validando los cuentos y la memoria como formas de saber (...) válido. (Walsh, 2013: 420)

Es decir, les interesa desplegar prácticas pedagógicas no autoritarias, dialogadas y horizontales como así también la reivindicación de la experiencia biográfica y colectiva. Y desde allí apuntan a la producción y circulación de saberes emergentes, otros, plurales, de memorias marginales y excluidas por la modernidad eurocéntrica. Es decir, apuestan a la heterogeneidad y a la constitución del conocimiento como “acción y reflexión, (...) emoción y racionalidad, (...) cuerpo e intelecto, es un ir y venir, es tensión y reelaboración...” (Walsh, 2013: 511).

Si consideramos estos aportes, se trataría de imaginar aulas universitarias que sostengan prácticas de enseñanza donde tengan lugar saberes y sujetos epistémicos otros, la relación con la vida cotidiana, el vínculo con la dimensión afectiva y, fundamentalmente, la construcción de una comunidad constituida colectivamente. O, como señala Walsh (2013), se trataría de proponer “un pensar-sentir-hacer-actuar” de “prácticas como metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción (...) de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal” (30). Es decir, recuperar la dimensión política de la pedagogía y del pensamiento crítico en las aulas universitarias desde los contextos situados de las prácticas de enseñanza. A partir de esta perspectiva podríamos imaginar una formación docente universitaria donde lxs profesorxs en formación abandonen las vergüenzas y los miedos en relación con el no saber y los silencios en vínculos pedagógicos asimétricos para reposicionarse desde un intercambio que dispute la jerarquización entre los conocimientos académicos y los saberes plurales subalternizados, que ponga en el centro diferentes formas de conocer articuladas con las experiencias en contexto.

Esta mirada sobre la pedagogía y la enseñanza nos invita a hacer más accesible la teoría para articularla con las experiencias y situaciones cotidianas de la práctica docente. Tomar los conceptos, las teorías, para traerlas al espacio de trabajo, al intercambio con lxs estudiantes, a la resolución de incidentes críticos y situaciones dilemáticas de la práctica en la docencia universitaria. De esa manera, la teorización que desarrollamos está claramente conectada con cómo enseñamos y nos vinculamos en el aula con los saberes y lxs estudiantes; nos interpela en la cotidianeidad de

nuestra experiencia docente y nos permite reflexionar acerca de nuestro hacer. Es decir, traer la teoría al aula universitaria a partir de los emergentes es un modo de vivir esa teoría, articularla con lo que sucede en el aula y nos sucede como sujetos en ese espacio, es traccionar la teoría a la vida y la vida a la teoría, en un ida y vuelta enriquecedor, nutritivo y potente. O, como señala Ahmed (2021), se trata de producir teoría desde nuestras casas, desde la vida cotidiana, en cómo nos involucramos intelectual y emocionalmente con las cosas que pasan. En este sentido, mi preocupación por los silencios de lxs estudiantes en las clases de la materia me lleva a articular la teoría en el hacer cotidiano, a reflexionar sobre cómo transito como docente feminista esa experiencia, no solo pensando en qué textos leemos o qué conceptos enseñamos sino, fundamentalmente, cómo transformar las aulas hegemónicas en aulas feministas, cómo reconstruir las prácticas de docencia universitaria en clave feminista, de género y desde la ESI. Esta experiencia que se repite e insiste en aparecer en el aula de la cursada funciona como insumo para construir conocimiento, para “hacer que el feminismo funcione en los lugares donde vivimos, en los lugares donde trabajamos” (Ahmed, 2021: 34).

Desde la reflexión de mi propia práctica me interrogo acerca de cómo conmovir la docencia universitaria instituida, cómo desestabilizar el vínculo pedagógico hegemónico universitario, cómo desafiar los sentidos dados en torno al conocimiento en la academia. Todo ello da cuenta de un estado de cosas que configura el proceso pedagógico en la universidad y produce escenas como las que narré en el primer apartado. En esa búsqueda de respuestas en relación a mi hacer docente y los silencios instituidos en el aula, los desarrollos teóricos de las pedagogías queer/cuir (Brtizman 2002 y 2016; flores, 2017; Bryson y De Castel, 2018; Bello Ramírez, 2018; Luhmann, 2018) me invitan a visibilizar estas experiencias no documentadas en el ámbito universitario y a preguntarme ¿cómo cuirizar las prácticas pedagógicas universitarias? Es decir, ¿cómo romper con las condiciones normalizantes del mundo académico que, como vimos, generan sumisión en las aulas universitarias? ¿Acaso se trata de imaginar una pedagogía que se construya contra la normalidad y la regulación de aquello que perturba?

Brtizman (2002) propone la construcción de una pedagogía transgresora que apueste al “riesgo, incertidumbre y compromiso en momentos traumáticos” (200) como así también se pregunta en torno a los afectos y los sentimientos que circulan en los espacios educativos y la necesidad de reconocerlos como prácticas interpretativas que dan cuenta de la dimensión relacional y de los cuerpos con historias que están ahí. Podríamos decir, entonces, que no podemos pensar las prácticas de enseñanza en la universidad sin contemplar que es necesario implicarnos en ese proceso reconociendo que nuestros diversos modos de estar, de sentir, de hacer son intrínsecos a las aulas universitarias. De allí que, como señala Brtizman, se trataría de concebir la pedagogía de dos formas posibles:

... como una forma imaginativa de llevar a cabo –y de pensar– las prácticas interpretativas que todavía se preocupan de las prácticas de identificación y de las relaciones sociales, aunque sea de forma precaria, y como una técnica para reconocer que la diferencia es la única condición de posibilidad para crear una comunidad. (2002: 209)

Afecto e intelecto se configuran como elementos dialógicos y, contra la normalización, solo nos queda la incertidumbre, el riesgo, la desestabilización, la curiosidad como formas irreverentes de los saberes, las prácticas, los vínculos pedagógicos. Y, a partir de allí, tal vez sea posible configurar otras redes afectivas que promulguen un desaprendizaje de las relaciones intersubjetivas desafectivizadas para inventar vínculos pedagógicos desde el amor y el afecto.

Si aspiramos a crear aulas universitarias más inclusivas a partir de transformar no solo los currículos sino también los modos de interacción entre docentes y estudiantes, se trataría, por un lado, de distanciarnos de una concepción de identidad estable para pensarla, más bien, como una construcción que rompe con los binarismos de género. Por otro lado, imaginar la enseñanza como experiencia de autoimplicación, de involucramiento personal y subjetivo, de explicitación de nuestra propia vulnerabilidad (hooks, 2021) y de un trabajo constante y recursivo de reflexión sobre nosotrxs mismxs.

En esta invención pedagógica para una formación docente universitaria hospitalaria y amable no podemos soslayar la apuesta a imaginar una ética y una afectividad pedagógica desde el amor, la imaginación, el deseo y el erotismo que configuren otros modos de conocer, aprender e involucrarnos intersubjetivamente en las aulas. Dar lugar al amor como concepto epistémico que quiebre la pedagogía cisheteronormada para proponer una pedagogía que conmueva, que desafía lo instituido, una pedagogía insumisa, despatriarcalizada y desheterosexualizada (flores, 2017) y, por ende, una pedagogía afectivizada que dé lugar a lo emocional, lo sensorial, lo corporal, lo afectivo y lo erótico en relación con los saberes.

Y, allí, en esa ficción pedagógica feminista que imaginamos, la ESI tiene un lugar central en tanto pensamos la enseñanza universitaria situada y en tanto proyecto político pedagógico que asume la existencia de diferentes historias de vida, saberes, sujetos, identidades sexogenerizadas, modos de enunciación que deben ser acogidos y tenidos en cuenta en los espacios educativos. Por otro lado, la ESI también imagina una pedagogía donde se ponga en el centro lo biográfico, lo local, lo situado en relación con quiénes enseñan, qué se enseña y cómo se enseña (Báez *et al.*, 2017). Asimismo, la ESI como política pedagógica en la educación superior, y específicamente en la formación docente, discute y pone en crisis la construcción de un currículum binario, normalizador y des-sexualizado para proponer saberes encarnados en los cuerpos, prácticas situadas y sujetos que habitan la universidad de maneras singulares. No menor es la convicción de que esta pedagogía afectivizada que se anuda con la ESI rechaza de plano cualquier normalización –ya sea racista, sexista o clasista– y es necesariamente interseccional (Troncoso Pérez *et al.*, 2019) en tanto y en cuanto es consciente de la existencia de múltiples experiencias, sentires, pertenencias –sociales, étnicas, raciales y de género– e identidades que transitan la formación docente y que resisten o se integran a las regulaciones y normalizaciones de la institución. La ESI en la formación docente universitaria se enlaza con las propuestas de las pedagogías feministas interseccionales en tanto y en cuanto valida las experiencias situadas como saberes que se traman con otros y producen conocimientos nuevos, potentes y transformadores.

A modo de cierre. Construyendo un espacio de posibilidad

En el proceso de reflexión sobre mis propias prácticas y la interpelación de los silencios en el aula de la materia a mi cargo, y en una búsqueda de poner en acto las pedagogías feministas en la formación docente en Letras, en el primer cuatrimestre de este año lectivo (2022), en relación con la producción de consignas y propuestas para el aula en clave de ESI, les propuse a lxs estudiantes que en duplas de trabajo elaboraran consignas a partir de escenas de la práctica o de saberes específicos de la asignatura. En cada clase, las duplas de profesorxs en formación presentaban en el pizarrón o a través de un *power point* las consignas que habían pensado y, entre todxs, realizábamos un análisis metadidáctico sobre cada consigna y cada propuesta. Lxs estudiantes que exponían contaban la cocina de la elaboración de la propuesta –las dudas, preguntas, discusiones y debates que se habían dado entre ellxs– y quienes escuchaban hacían preguntas desde la

curiosidad, el interés y el afecto. La exposición de cada dupla terminaba con un aplauso de todo el grupo. En estas escenas, si bien al principio costó un poco trasponer como cuerpos universitarios el espacio de la silla y pasar al pizarrón, luego, de a poco, lxs estudiantes fueron animándose y en cada clase eran más lxs que quería compartir su propuesta. También, esta dinámica de trabajo habilitaba la circulación de la palabra de modos inesperados y aparecían otras voces que en las clases anteriores habían estado acalladas. La ESI no era solo un contenido a abordar sino que se iba configurando en el espacio de la clase como un modo de hacer y ser en el aula, y como una experiencia distinta de enseñar Lengua y Literatura. La clase teórica se transformó, así, en una práctica pedagógica dialogada y horizontal, en un espacio de producción colectiva de conocimiento, en un caleidoscopio de voces distintas y diversas que eran escuchadas, en un campo de posibilidad abierto a lo contingente, lo inesperado. La hospitalidad, afectividad y amorosidad fueron las marcas de esas clases que, luego, ampliaron el horizonte de posibilidad para imaginar e inventar juntxs otros modos de configurar las clases teóricas de la materia. Y, aún más, imaginar otras aulas universitarias posibles, otros modos de habitar y transitar la formación docente en Letras, otras maneras de imaginarse en la práctica docente futura en las escuelas secundarias donde la ESI sea un modo de enunciación encarnado en nuestros cuerpos docentes, en nuestros modos de ver el mundo y relacionarnos con los saberes y los sujetos. De allí que esta experiencia puede funcionar, acaso, como disparador para construir una pedagogía comprometida (hooks, 2021) que amplíe los límites de lo pensable en las aulas universitarias, no solo proponiendo otros modos de conocer sino también otras maneras de convivir juntxs, de construir comunidades de aprendizaje más justas e igualitarias en la formación docente.

Bibliografía

- » Abel, S. et al. (2020). *Silencios y excepciones*. GEU.
- » Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja negra.
- » Akotirene, C. (2019). “Interseccionalidade”. En Ribeiro, D. (coord.), *Feminismos Plurais*. Polen.
- » Baez, J. (2023). *Lengua y literatura en foco*. Homo Sapiens.
- » Baez, J. y Fainsod, P. (2021). Notas para una pedagogía feminista de la ESI. En Morgade, Graciela (compiladora), *ESI y formación docente*. Homo Sapiens.
- » Baez, J.; Malizia, A. y Melo, M. (2017). *Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula*. Homo Sapiens.
- » Bello Ramírez, A. (2018). “Hacia una trans-pedagogía”, *Debate Feminista* núm. 55, año 28, vol. 55, abril-septiembre, pp. 104-128. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>>.
- » Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. Miño & Dávila.
- » Britzman, D. (2014). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopes Louro, Guacira (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Auténtica, 1999. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- » Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida Jiménez, Rafael M. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria.
- » Britzman, D. (2016). “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”, *Revista de Educación*, año 7, núm. 9, pp. 13-34.
- » Bryson, M. y de Castel, S. (2018). Pedagogía cuir: la práctica hace a la im/perfección. En *Pedagogías transgresoras II*. Bocavulvaria.
- » Butler, J. (2011). *El género en disputa*. Paidós.
- » Cabalaz Ducasse, F. (2015). *Entramando. Pedagogías críticas latinoamericanas*. Quimantú.
- » Cano, V. (2021). *Borrador para un abecedario del desacato*. Madreselva.
- » Cano, V. (2022). *Poléticas afectivas*. Galerna.
- » Cariño, C., Cumes, A., Curiel, O., Garzón, M. T., Mendoza, B., Ochoa, K. y Londoño, A. (2017). Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: diálogos y puntadas. En Walsh, C. (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial* (pp. 509-536). Abya Yala.
- » Charlot, B. (2006). *Las relaciones con el saber*. Libros del Zorzal.
- » Jay, M. (2009). *Canto a la experiencia*. Paidós.
- » Flores, V. (2017). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. En *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.

- » Foucault, M. (1996). Erudición y saberes sujetos. En *Genealogía del racismo*. Altamira.
- » Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Cátedra.
- » Guelman, A. y Palumbo, M. (2018). *Apuntes para la construcción de la categoría pedagogías descolonizadoras*. CLACSO - El Colectivo.
- » Haraway, D. (1999). “Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiables/dos”, *Política y sociedad*, núm. 30, pp. 121-163.
- » Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- » hooks, b. (1999). Eros, erotismo y el proceso pedagógico. En Lopes Louro, G. (compiladora), *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Ed. Autentica. Traducción: cátedra “Seminario Educación, género y sexualidades”, Graciela Morgade.
- » hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- » Irwin, K. (2007). “En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo”, *Apuntes de investigación. Oficios y prácticas*, núm. 12, julio, CECYP, UBA. Disponible en: <<http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/279>>.
- » Jelin, E. (2019). “Sobre desigualdades y diferencias”, *Mora*, núm. 25, pp. 35-44.
- » Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, María Cristina (compiladora), *Enseñar filosofía, hoy*. Edulp.
- » Luhmann, S. (2018). ¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? O La pedagogía es una cosa bastante cuir. En *Pedagogías transgresoras II*. Bocavulvaria.
- » Maher, F. A. y Thompson Tetreault, M. K. (1994). *The feminist classroom*. Basic Books.
- » Miranda, C. (2021). *Afrodescendencias y contrahegemonías*. CLACSO.
- » Morgade, G. (2019). “La educación sexual integral como proyecto de justicia social”. *Descentrada*, vol. 3, núm. 1, e080. Disponible en: <<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESeo80>>.
- » Nnaemeka, O. G. (2019). “Negofeminismo: teorizar, practicar y abrir camino desde África”, *Revista Artemis*, vol. XXVII, núm. 1; enero-junio. pp. 33-62.
- » Nancy, J.-L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. La cebra.
- » Palermo, Z. (ed.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del signo.
- » Perrenoud, Ph. (2005). El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, É. y Perrenoud, Ph. (coords.), *La formación profesional del maestro*. Faculté de psychologie et de sciences de l’éducation.
- » Rolnik, S. (2019). *Esfemas de la insurrección*. Tinta Limón.
- » Sardi, V. (2023). “Educación Sexual Integral (ESI) a demanda: articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente universitaria” en Birgin, A. (comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la argentina del siglo XXI*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. GEU.

- » Sardi, V. y Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Paidós.
- » Trebissacce, C. (2016). “Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista”, *Cinta moebio*, núm. 57, pp. 285-295.
- » Troncoso Pérez, L.; Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). “Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-15.
- » Viveros Vigoya, M. (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, *Debate Feminista*, núm. 52, pp. 1-17. Disponible en: <<http://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>>.
- » Walsh, C. (2013). “Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos”, en Walsh, Catherine (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial*. Abya Yala.
- » Walsh, C. (ed.) (2017), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial*. Abya Yala.