

*El género en tensión. Masculinidades hegemónicas y sexualidades en clases de Literatura*

Fernando Andino UNLP [gasparand@yahoo.com.ar](mailto:gasparand@yahoo.com.ar)

Dra. Valeria Sardi UNLP [sardivaleria@gmail.com](mailto:sardivaleria@gmail.com)

“La niña que se presenta/ En sociedad o en la calle, / Con cualquiera que se halle, / Cortés debe ser y atenta./La que es buena siempre ostenta/ Sumisión a los mayores, /Bondad a sus inferiores, / Deferencia a sus iguales; / Pues sabe que prendas tales/ Son los adornos mejores.<sup>1</sup>” “Ni infiel, ni supersticiosa debes ser, / sino virtuosa”. “Tan solo una descarada/ Clava en otro su mirada”, “Prefiera al mundano trato / Una doncella el recato.”<sup>2</sup> “Amamos a la mujer que nos espera pasiva, dulce, detrás de una cortina, junto a sus labores y sus rezos. Tememos instintivamente su actividad, sea del tipo que sea.” Y así podríamos seguir citando máximas que se encontraban en los pensiles del siglo XIX que se proponían como tratados de las buenas costumbres y la urbanidad para las niñas o, como en el último caso, en la revista *Medina* que era una publicación para la mujer editada por la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista en marzo de 1941<sup>3</sup>. Las niñas debían representar la virtud, ser decorosas, vivir con prudencia, ser recatadas y utilizar un lenguaje puro y tener buenos modales. Ya mujeres debían ser pasivas, dulces, resguardarse en el espacio del hogar y no hacer nada que pudiera romper con las pautas sociales legitimadas que asignaban un rol femenino en la sociedad. Los varones no eran ajenos a las pautas de urbanidad que establecían un modo de vivir la masculinidad que respetaba ciertos cánones impuestos. Por ejemplo, como señala Andrés Sopena Monsalve en *El florido pensil*, la educación de los niños tenía un componente ideológico claro y se proponía educar al niño negándoles la posibilidad de ir al cine, porque se creía que de allí los niños “sacaban la afición por robar”, también establecía que había que juntarse solo con los niños buenos, estaba prohibido blasfemar, y había que ser “caballero y buen cristiano”.

El ámbito escolar no fue ajeno a estas divisiones binarias entre los sexos y, por ejemplo en el contexto argentino, se publicaron antologías diferenciadas por la adscripción genérica de sus lecturas, para varones y para niñas. Un ejemplo de ello son dos antologías de

---

<sup>1</sup> Extraído del libro *La joven bien educada* de María Orberá publicado en Valencia en 1879 según se cita en Escolano, Agustín (2001) *El pensil de las niñas*, Buenos Aires, Edaf.

<sup>2</sup> Fragmentos de citas extraídas de Escolano, A., op. cit. (2001).

<sup>3</sup> Citado por Andrés Sopena Monsalve en *La morena de la copla* (2005).

temática nacional realizadas por la misma autora, María Alicia Domínguez, que se diferencian por los asuntos y títulos de los textos. Como señalo en *El desconcierto de la interpretación* (2010), “*La aureola* [ca. 1920] para las lectoras niñas conformada por textos literarios de autores argentinos que tienen por protagonistas a mujeres de nuestro país que se han destacado en sucesos históricos como, por ejemplo, Juana Manuela Gorriti, la madre de Sarmiento, Manuelita Sánchez de Thompson, Magdalena Güemes, entre otras. Y, por otro lado, la antología para varones titulada *Orientación* donde se incluyen textos de temas patrióticos, narración de sucesos históricos y bélicos, y relatos en los que los protagonistas son los próceres de nuestra historia como San Martín, los granaderos a caballo, Moreno, Belgrano, Esteban de Luca y el General Roca, entre otros” (Sardi, 2010: 118).

La educación de los niños y niñas estuvo siempre bajo la lupa de la heteronormatividad y la diferenciación binaria entre los sexos; es decir, el modelo pedagógico que sometió a niños y niñas durante siglos en el mundo occidental estuvo claramente enmarcado en la “arbitrariedad de la clasificación bimórfica” (Molina y Maldonado, 2011:124). Esta matriz aún está presente en las aulas de escuelas secundarias, como trata de dar cuenta el presente trabajo.

Aquí nos ocuparemos de analizar escenas de prácticas de lectura y escrituras en escuelas medias y espacios de la formación docente donde se tensionan los estereotipos de género, las masculinidades hegemónicas y las sexualidades reconfigurando la construcción de género en el aula y dando cuenta de la necesidad de redimensionar y priorizar la mediación docente en el aula.

## **Hablar de eso**

Una estudiante de la carrera de Letras en un instituto de educación superior de la ciudad de Buenos Aires, luego de realizar una observación en una clase de Literatura en un cuarto año de una escuela técnica donde se estaba analizando la obra de teatro de Mauricio Kartun titulada *El niño argentino*, elabora un registro de observación. Leamos un fragmento:

*(...)Les pide nuevamente que cuiden el lenguaje porque estoy yo y vuelve sobre el tema de la supuesta violación o engaño a la menor que queda embarazada en la obra. Me parece que les da un poco de vergüenza hablar de eso frente a mí, porque dibujan, o simplemente garabatean las hojas. Vuelve a preguntar, pero no espera mucho a que respondan. Va introduciendo historia argentina en el tema y el texto, habla de la generación del '80 y noto que los chicos se entusiasman más cuando tienen que hablar de historia, y que participan más*

*a gusto. También incorpora léxico, escribe en el pizarrón la palabra y les explica lo que quiere decir. Les vuelve a contar lo ya leído y re-pregunta. Por lo general las que contestan son las chicas. Algunos se ríen por las alusiones sexuales que tiene el texto. Parece que algún varón va a hablar, temerosa, la profesora les pide a los varones que expliquen lo de doble sentido con “lenguaje escolar”, la pregunta es “qué le pide ella...su...?” pero la que contesta finalmente es una chica, la respuesta es “semen”, los varones no se animaron. Las preguntas son muy concretas. Los chicos hablaron con un vocabulario correcto de la “chica rápida, calentona” le “pidió su semen” y usaron metáforas que tenían que ver con lo sexual, el desvirgamiento, el embarazo no deseado. Vuelve a revisar el léxico con los chicos a ver si entendieron no solo la fábula de la obra sino también la parte política. Algunos chicos contestan bien. Hay dos mesas que no contestan nada. (...)*

Esta escena escolar se trama en un contrapunto entre lo dicho y lo no dicho, entre lo que se dice y lo que no se dice, entre el silencio y la palabra enunciada, tanto desde la posición enunciativa de la profesora como desde lxs estudiantes. Por un lado, la profesora establece desde el inicio de la escena la preocupación por el habla para hablar de la sexualidad, ejerce un control sobre el lenguaje de lxs sujetxs por temor a que no se respeten ciertas pautas de la “decencia” o la adecuación al espacio escolar. Asimismo, como decíamos en un trabajo anterior (Sardi y Andino, 2011), “las palabras ‘se vuelven peligrosas, susceptibles de desatar el escándalo (...), perturban el monumento rígido de la decencia’ (Mayol, 2006) y, por ello, es necesario desplazar el habla erótica a la voz baja, a las risas o bien censurarla porque no se adapta a la conveniencia que debe reinar, desde ciertas perspectivas hegemónicas, en un aula de lengua y literatura.” Por otro lado, el pedido de la profesora –según la observadora con cierto temor- podría dar cuenta de un aula de sesgo machista que se refuerza por las intervenciones de la docente que prioriza las voces de los estudiantes varones sobre las chicas, reforzando de este modo la “desigualdad erótica” (Zattara, 2011) entre los géneros, es decir, no se cuestionan las diferencias de poder sino que se fortalecen cuando la docente les pide a los varones que respondan la pregunta sobre qué le pide el personaje de la mujer al hombre en la obra de Kartun. De allí que en esta mediación docente de dar la palabra a los varones en vez de a todo el conjunto de lxs estudiantes presentes en el aula se visibiliza cómo en la escuela, y en particular en esta escena escolar, sigue funcionando una jerarquía sexual de los varones sobre las mujeres. Sin embargo, la escena presenta otra tensión: según la observadora “la que contesta finalmente es una chica (...) los varones no se animaron”; es decir, desde la intervención docente se prioriza la voz de los varones pero bajo el control de un lenguaje escolar y el silencio de ellos tal vez se pueda atribuir a que no podían enunciar su discurso machista y androcéntrico, como lo hacen después, sin utilizar un lenguaje fuera de control. Esta perspectiva androcéntrica está reforzada por el modo en que la observadora se refiere a cómo los chicos hablan de la “chica rápida, calentona”, dice, “con un vocabulario correcto”

priorizando la cuestión normativa de la lengua a la representación del personaje femenino que es nominado por los varones de manera despreciativa y da cuenta de una “injusticia erótica” (Zattara, 2011), en el sentido de que para las chicas solo está reservado el lugar de la pasividad erótica; como así también cuando habla del “desvirgamiento” reforzando la representación de la relación sexual de una mujer virgen por parte de un hombre que la penetra con el falo. Además, la profesora con su intervención da cuenta de que tiene miedo a que el habla se descontrole, que el lenguaje vinculado a las sexualidades irrumpa en la escuela desde la enunciación machista y androcéntrica.

Por otro lado, en la voz de la que registra la clase también está presente la atribución de vergüenza o pudor a lxs estudiantes por su presencia, dando cuenta de que la presencia del observador influye en los modos en que se gestiona el conocimiento en el aula.

Por último, los silencios que se dan por parte de lxs estudiantes podrían interpretarse en términos de la epistemología del closet (Sedgwick, 1998), es decir, como operación de incomodidad, silencio, invisibilización o censura ya no en relación con la homosexualidad sino a partir de la aparición de un discurso sobre la sexualidad, la violación y el embarazo no deseado.

### **Aquiles es gay**

Un estudiante de Letras, compañero de la estudiante del relato anterior, realizó una observación en un cuarto año de una escuela media del conurbano bonaerense. La profesora estaba trabajando *La Ilíada* de Homero y para complementar el trabajo que estaba haciendo con el texto literario, les propone a sus estudiantes ver la película *Troya*. En la clase se produce un intercambio a partir de las lecturas que hacen los chicos sobre la película y el texto literario. Veamos un fragmento del registro:

*(...) recordemos que Aquiles era un héroe que tenía un linaje sagrado, pues era hijo de la ninfa Tetis y de un rey, por ello, se lo exalta como fuerte, valiente, soberbio y también muy independiente en la guerra, completa la profesora. Pasan algunos segundos y un chico sentado al lado mío pregunta comenzando a reírse, ‘pero profe, ¿Aquiles no era gay?, de nuevo el resto de los compañeros se ríen, ‘¿de dónde sacaste eso?’ interroga la profesora, ‘de que estaba todo el tiempo con su amigo Patroclo y cuando lo matan Aquiles enfurece’. ‘pero en ningún momento dice explícitamente que Aquiles sea gay, Federico’ le dice la profesora y agrega ‘sí, se muestra a lo largo de la película y en el libro también se comenta que tenían una relación fraternal, pero aparte en ese caso, cuál es el problema’. Federico va a contestar, vacila un poco, entreabre la boca para decir algo, pero no contesta y le hace una mueca a su compañero de banco. La profesora continúa ‘y en el caso de que fuera gay, ¿eso sería un motivo para que no tenga las virtudes que tenía, como la valentía, la fuerza, la inteligencia?’, el chico permanece callado y la profesora se queda mirándolo. Se hace un silencio repentino*

*en el salón, algunos chicos quieren dejar escapar una risita pero se abstienen, la profesora se da vuelta y quiere continuar pero otro chico acota 'Luis se parece a Aquiles' haciendo referencia a un chico ubicado a un costado del salón, de cabello rubio, medianamente largo que está sentado solo. Algunos compañeros se ríen, pero la profesora lo mira y permanece seria, 'lo digo por lo rubio, profe' agrega el chico, algunos se ríen, otros permanecen indiferentes, el chico aludido también hace una mueca de gracia y va a contestarle algo cuando la profesora replica en voz fuerte 'Basta, se terminó'.*

En esta escena de aula, las intervenciones del alumno sobre la sexualidad de Aquiles y su supuesta homosexualidad por el comportamiento fraterno con Patroclo dan cuenta de cómo juega el esquema normativo de la heterosexualidad y la normalización y reificación de la heteronormatividad en la interpretación del personaje de Aquiles en *La iliada* y en la película *Troya*. Es decir, el estudiante lee la relación entre Aquiles y Patroclo desde las normas del androcentrismo que establecen unos modos correctos de relacionarse con otros hombres, una gestualidad que da cuenta de un modo de apropiarse del cuerpo propio y en relación con los otros desde ciertas formas autorizadas y legítimas de presentación personal. Por ello, la intervención de la profesora con la pregunta acerca de la relación entre homosexualidad y ciertas características del héroe busca revertir esa representación androcéntrica del héroe y, además, de algún modo, se propone romper con la lógica heterosexual que exige que ciertos atributos como la fuerza, la valentía y la inteligencia solo pertenezcan a las masculinidades hegemónicas o que el deseo y la identificación entre sujetos del mismo sexo sea excluyente. Asimismo, el término “gay” se presenta aquí con una carga negativa, es un término que niega ciertas características al personaje y, a su vez, funciona como agravio cuando se refiere a un compañero de clase. En este sentido, podemos interpretar este uso del término “gay” como lo hace Judith Butler, “ciertos agravios colocan a ciertos cuerpos en los límites de las ontologías accesibles, de los esquemas de inteligibilidad disponibles” (Butler, 2008:315). Es decir, en el caso del espacio escolar que se constituye desde la normativa heterosexual se establecen pautas binarias de asignación sexual y genérica; por ello, la referencia a la homosexualidad de un personaje literario o de un compañero de clase se trama en esa tensión entre la norma y lo anormal, entre los sujetos legítimos y los abyectos. Atribuirle a un compañero el término “gay” funciona como un epíteto insultante que desoculta las tensiones genéricas que se dan en las aulas y pone en evidencia la heteronormatividad como esquema legítimo y dominante que opera sobre las sexualidades no hegemónicas. Asimismo, en esta escena, la risa se presenta como escape de una situación incómoda, como resorte de lo sexual que debe ser confinado al territorio de lo no dicho para instaurar, como lo hace la profesora, nuevamente el orden escolar.

## Masculinidades e imposturas

“Vos eras raro, uno de esos pibes que no pueden orinar si hay otro en el baño. En la Laguna, me acuerdo, nunca te desnudabas delante de nosotros, a ellos les daba risa. Y a mi también, claro; pero yo decía que te dejaran, que cada uno es como es”.

Castillo, A. (2010) “El marica”, en *Las otras puertas*, Bs. As., Seix Barral

La masculinidad se configura históricamente alrededor de una serie de opuestos. Se define, entre varones, negativamente: se es varón porque no se es mujer u homosexual; se es varón porque se es activo, público, impenetrable y **no** se es pasivo, privado, penetrable.<sup>4</sup>

Como varón criado en una ciudad fabril y ribereña (de obreros y pescadores), fui creciendo en esta endogamia, porté la voz, impuesta y autoimpuesta, de la masculinidad hegemónica. Aulas del Colegio Industrial (los técnicos tendríamos más futuro que los bachilleres) reprodujeron esa construcción. La Facultad de Ingeniería, lo mismo y, paradójicamente, la Facultad de Humanidades, también.

La heteronormatividad naturalizada invisibilizó las imposturas de la masculinidad, debíamos ser varones<sup>5</sup>, era ley, y cuidar policíacamente (“nos daba risa”), a “los raros”. Trabajar de varones (“y a mi también, claro”) implicaba construirse un cuerpo y unos gestos diferenciadores. Era el fútbol, el transpirar, el burlarse del torpe, del flácido, del callado.

Sin embargo, si indagamos en el interior de esa masculinidad encontraremos que la hegemonía no era más que el simulacro, montado sobre el miedo, de una pertenencia obligada. En el interior, las masculinidades ofrecían otro mapa que dividía a los más hábiles por adaptarse a las reglas de los menos hábiles. Y los menos hábiles éramos la mayoría: aparentábamos bien, pero por algún lugar mostrábamos, tal vez en silencio, tal vez susurrando, que no éramos “eso” que el sistema binario nos imponía.

Como profesor reproduje esta matriz durante años, las aulas de varones con voz y chicas en silencio se habían naturalizado en mis prácticas de escritura y lectura, hasta que un año, en el marco de las residencias en Letras de la UNLP cuatro practicantes mujeres develaron, en sus registros, la matriz heteronormativa de mis cursos.

---

<sup>4</sup> Sánchez, Ariel (2008) *Nueva masculinidad y sociedad de consumo. Desplazamientos en las fronteras de género*, Tesina de Licenciatura, Carrera de Cs. de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA.

<sup>5</sup> Sánchez, A. *Ídem*.

Tal desocultamiento posibilitó dos revisiones: por un lado, ampliar la mirada y la escucha hacia los silencios y los rumores para relevar la problemática del género en el aula; por otro, reconfigurar mi propia masculinidad. Tal proceso me permitió ver lo que no veía: cuerpos dóciles e indóciles, miradas, bromas que reproducían la norma, mi propio cuerpo y mis prejuicios. El aula, desde allí, se compondría de sujetos sexuados.

### *Mariposas en el estómago*

La escena que narro a continuación tiene lugar en un 5º año de la Escuela de Enseñanza Media n°2 de Berisso.

Habíamos leído y discutido con los alumnxs el aguafuerte de Arlt, “Soliloquio del solterón”, texto inscripto en el programa para dar cuenta de la cosmovisión realista. El debate había puesto en común los modos en que algunos relatos se acercan o se alejan de lo que nos representamos como “realidad.”<sup>6</sup> Por otro lado, habíamos confrontado significados de términos en ambas épocas: “solterón”, “solterona”, “casado”, “casada”, “matrimonio”, “virginidad” y otras palabras derivadas.

Mi intención con la consigna que disparó el conflicto que pretendo exponer era ver cómo ellos reelaboraban el género “soliloquio” acercándolo a sus propias realidades. Por otro lado, estaba atento a problematizar con ellos la tensión constitutiva que este género presenta sobre la ficción y la “vida real”.

La propuesta fue la siguiente:

- *Elegir uno de los siguientes personajes y elaborar un soliloquio que construya su voz: “la renegada”, “el estudioso”, “la estudiosa”, “el enamorado”, “la enamorada”, “el vago”.*

A medida que iban escribiendo, me consultaban y yo leía los avances para todos. Esta es una estrategia que pongo en juego frecuentemente para acompañar a aquellos alumnos que alegan “no ocurrírseles nada”. Este momento, muy frecuente cuando se trabaja a partir de consignas de escritura, puede comprenderse mejor a partir de lo que Rosana Bollini llama “inestabilidad de la palabra”, esto es, las vergüenzas propias del saber y el no saber, el “pudor” constitutivo

---

<sup>6</sup> Sardi, V. (2001), *Las palabras en la vida cotidiana y en la literatura*, Bs. As., Longseller, p. 81 y 82.

de las antecelas del escribir y la “inquietud” que provoca no saber de antemano qué se va a escribir.<sup>7</sup>

Todo funcionaba como lo había pensado hasta que leí el comienzo del relato de Coco que, para mi sorpresa, eligió el “Soliloquio del enamorado”. Este dice:

*“No duermo. Ella no me deja. Sin ella no como, rondando por mi cabeza. Si duermo sueño con ella, si ella muere yo me muero junto a ella y también daría mi vida en ella. Cuando la veo siento muchas mariposas en el estómago y en un momento pienso que se me sale el corazón para unirse con el de ella y así formar un solo latido...”*

Cuando terminé de leer el poético relato de amor, cayeron sobre Coco un sinfín de epítetos descalificadores (la mayoría de los alumnos varones habían elegido el personaje del vago). Así, cuando pregunté qué les parecía el relato, dos alumnos dijeron que era “de gay”, “de putos” y una alumna gritó enojada que el personaje “era un boludo”. A esta altura, todos habían dejado de escribir y estaban atentos a apoyar cualquier agresión verbal contra Coco y contra su relato. Coco se defendía en voz baja pero no lo escuchaban. Intenté intervenir preguntando por qué decían que el personaje era un “boludo” y Poli, una alumna muy discutidora, dijo que “los varones no son así”, que son más como el relato de Rafa: “vagos, que se juntan en la esquina, que no tratan así a las chicas”.

Se me ocurrió escribir “mariposas en el estómago” en el pizarrón y preguntarles que quería decir eso. Las cargadas seguían pero no respondían. Insistí. El silencio fue invadiendo el aula. No hablaban, ¿No sabían? ¿Lo consideraban un lenguaje ajeno? ¿Lo concebían un registro “femenino” y los varones, al menos no se animaban a decirlo? No podía ser que a nadie no se le ocurriera nada. El tenso silencio fue dejando pasar algunas voces tímidas: “que tiene cosquillas en la panza”, “que está descompuesto”, “que está enamorado”. Y por qué, pregunté, Coco no escribió que “estaba enamorado y listo” respondieron, “porque lo dijo como poesía” dijo alguien. Y por qué escribir así es “de gay”, continué. “Porque sí, porque hoy a una chica se le dice ‘me gustás’ y listo, arrancás o no”, reforzó Poli. Y así siguió mi indagación sobre el lenguaje poético confrontado con los demás relatos.

La escena plantea, al menos dos aristas: la primera tiene que ver con la consigna. En las escuelas donde trabajo el género en las aulas se configura, en apariencia, alrededor de la

---

<sup>7</sup> Bollini, R. (2007), “Trazos para una poética de la escritura” en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, Bs. As., El Hacedor.



voz hegemónica del varón-vago. Esta voz es reproducida por algunas chicas quedando el resto en silencio. La consigna de escritura que elaboré, respondía a esa matriz y no pretendía indagar los géneros. Sin embargo, la “o” de “enamorado” apropiada por Coco hizo pivotear la clase hacia una discusión sobre género. Mi prejuicio, el que esperaba que todos los varones opten por “el vago” y las chicas por “la enamorada” subyacía en la consigna dando cuenta del binarismo de la ley heterosexual (la calle y la vagancia para los varones, la casa y los sentimientos para las chicas) e invisibilizaba lo que se colocaba por fuera de éste: Coco, por ejemplo.

La segunda arista que ofrece el incidente crítico<sup>8</sup> es el conflicto que creó en lxs alumnxs el lenguaje poético. La masculinidad, dijimos, reproduce pares para definirse. Pues bien, la poesía, acá, “es de gay”. La asociación refuerza, una vez más, lo que debe y no debe *escribir* un varón. En este contexto, el cuidado policíaco que recae sobre Coco en forma de insultos y bromas, señala el “peligro”: para ser varón, hay que ser vago y portar un lenguaje pragmático: “a una chica se le dice ‘me gustás’ y listo. Arrancás o no”, indica Poli colocándose dentro de la frontera masculina. Había que señalar al “raro”: Coco no se juntaba con los varones, siempre hablaba con dos alumnas. Tampoco escribía pero ese día “se presentó” y se abrió el espacio para que se defiendan y tensionen, con su voz, el contexto machista que reinaba en el aula.

Como hemos podido observar en el recorrido de las distintas escenas escolares analizadas, la mirada profesional en el aula puede configurar e indagar los mapas genéricos que presenta, o bien ocultarlos. Entender las masculinidades y las femineidades de manera dinámica, como luchas de poderes, compuestas por sujetos sexuados puede abrir espacios de discusión que otorguen sentido a la enseñanza y desoculten sexualidades silenciadas bajo la violencia simbólica de la norma hegemónica.

## **Bibliografía**

---

<sup>8</sup> Con este término Phillippe Perrenoud se refiere a las situaciones de desajuste entre lo planificado y lo concretamente realizado en las prácticas docentes. Ver Perrenoud, Ph. (1995).

Andino, F. y Sardi, V. (2011) “La formación docente en Letras en la encrucijada: construcciones de género, pasiones y sexualidades en las clases de Lengua y Literatura”, ponencia presentada en el IV Coloquio de Género y sexualidades, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bollini, R. (2007) “Trazos para una poética de la escritura” en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, Bs. As., El Hacedor.

Butler, J. (2008) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, Paidós.

Escolano, Agustín (2001) *El pensil de las niñas*, Buenos Aires, Edaf.

Molina, G. y Maldonado, M. M. (2011) “Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios” en Milstein, D.; Clemente, A.; Dantas-Whitney, M.; Guerrero, A. L. y Higgins, M. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, Buenos Aires, Miño & Dávila.

Perrenoud, Ph. (1995) “El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”, *Faculté de psychologie et de sciences de l’éducation*.

Sánchez, Ariel (2008) *Nueva masculinidad y sociedad de consumo. Desplazamientos en las fronteras de género*, Tesina de Licenciatura, Carrera de Cs. de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA.

Sardi, V. (2001) *Las palabras en la vida cotidiana y en la literatura*, Bs. As., Longseller.

Sedgwick, E. K. (1998) *Epistemología del armario*, Barcelona, Libres del Índex.

Sopeña Monsalve, A. (2005) *La morena de la copla*, Barcelona, Roca Editorial.

\_\_\_\_\_ (2001) *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Plaza & Janés.

Zattara, S. (2011) “¿Pasividad erótica femenina?” en Morgade, G. (coord.) *Toda educación es sexual*, Buenos Aires, La Crujía.