

**Escritura masturbatoria en jóvenes de escuelas secundarias de Berisso: radiografía de una etnografía íntima**

Dra. Valeria Sardi y Prof. Fernando Andino (CINIG-IDIHCS- FAHCE-UNLP)

[sardivaleria@gmail.com](mailto:sardivaleria@gmail.com) y [andinof58@gmail.com](mailto:andinof58@gmail.com)

Roland Barthes en su texto *Variaciones sobre la literatura* (2003) plantea que es necesario volver a “reestablecer el cuerpo del escritor en su escritura” ya que, señala, cuando se escribe, la voz que el escritor asume en la enunciación da cuenta de la presencia del cuerpo a través del idiolecto; es decir, “el cuerpo pasa de una determinada manera a la escritura” (Barthes, 2003: 181-182). De allí que, los textos que asumen la corporalidad de sus autores/as muestran un desvío respecto de la tradición, una subversión respecto de lo establecido que desconcierta a los/as lectores/as. De esta manera, sus autores/as asumen la enunciación de su escritura en un vínculo de rechazo de lo hegemónico; en tanto hacer presente el cuerpo en el lenguaje, en la escritura, implica poner en riesgo su identidad, mostrar su individualidad en tensión con los otros. Esta operación puesta en juego en las escrituras de jóvenes estudiantes en el contexto escolar se perfila como la oportunidad de mirar la escritura en tanto práctica sociocultural e histórica en la que sujetos jóvenes se involucran y toman posición respecto de sus propias voces, sus propias poéticas en tensión con las representaciones escolares de la escritura.

En este sentido, las escrituras producidas en un taller de escritura de ficción, coordinado por el Prof. Fernando Andino, donde participaron estudiantes de tres escuelas secundarias de Berisso –acompañadxs por sus docentes y directivos-, a partir de una consigna de escritura para, luego, compartir sus producciones en puesta en común exponiendo en afiches los textos y leyéndolos en voz alta, podríamos pensarlas como escrituras donde el cuerpo se hace presente y genera un estallido de sentidos que irrumpen en la semiótica

escolar para dar lugar a posicionamientos tensionados entre docentes y estudiantes que dan cuenta, claramente, de variables sexo genéricas que atraviesan la experiencia escolar y se hacen carne en la escritura, en la construcción de una voz propia (Sardi, 2013) en tanto uso de cierto idiolecto, léxico, construcción sintáctica y narrativa, referencias intertextuales, entre otros elementos, como observaremos a continuación. Asimismo, el acceso a la experiencia de escritura en el taller lo abordamos a partir de la escrituración que el coordinador del taller hizo sobre esa práctica. Es decir, hablamos de la escritura de los/as jóvenes atravesada por la escritura del docente coordinador y su punto de vista sobre la experiencia.

Así, en el taller se formaron diez grupos de estudiantes; la primera propuesta fue escribir una historia desde un pretexto definido a partir de la modalidad de “El cadáver exquisito” -consigna tomada de Gianni Rodari donde un grupo, en este caso sigue la historia y cuando se da la orden le pasa la hoja a otro grupo para que continúe-. Los pretextos eran los siguientes: Pre- texto 1: “La boda sería a la noche pero esa mañana el príncipe despertó con diarrea” (tiende al verosímil realista); Pre-texto 2: “La boda sería a la noche pero esa mañana la princesa despertó barbuda” (tiende al verosímil fantástico/maravilloso). A partir de esta propuesta de escritura, dos alumnas de una de las escuelas se ofrecieron a leer con micrófono el siguiente relato:

***La boda sería a la noche pero esa mañana la princesa despertó barbuda.***

*Una semana antes conoció a una señora vidente que le dijo que le iba a crecer la barba y pelos por todos lados en la mañana de su boda, dicho y echo. Cuando se miro en el espejo se aterrorizó, no por la barba, sino que se dio cuenta que era igual a su papa, el gordo Matías. Desesperada como travesti en día de lluvia, decidió emprender la búsqueda de la vidente para deshacer el hechizo. **Para poder deshacer el hechizo tenían que llamar si o si a “Santiago Galvan” sino el hechizo le quedaría para siempre...** cuando encontró a Santiago le dijo que el hechizo no tenía vuelta atrás y que iba a quedar peluda para siempre, cada año le crecía mas pelo, sin querer la ve el novio y la confunde con un vikingo y el príncipe lo miro con muchas ganas y le propuso ir atrás del altar a hacer travesuras, y ahí se dio cuenta que no tenía lo que*

*el quería, era una mujer, y ahí la princesa le confiesa que era ella y dice “yo quería llegar virgen al altar” y terminaron garchando felices para siempre porque ella quiere uhm ahm uhm.*

*El “amor” Ha Triunfado*

La lectura de este texto generó incomodidades entre los docentes y, como señala el coordinador del taller en su diario de clases, se presentó un incidente de género no desde lxs estudiantes “sino de un profesor de plástica de una de las escuelas (...) que le planteó al director de la escuela que no hubiera permitido que las chicas leyeran eso”.

A partir de este incidente, es interesante volver sobre el texto y preguntarnos: ¿cómo podemos interpretar y analizar el texto de las estudiantes considerado por un docente “lector/oyente” con el deíctico “eso”?, ¿qué tiene de disruptivo este texto?, ¿cómo se posiciona respecto de las escrituras escolares? En principio, podríamos establecer que el deíctico “eso” inscribe el texto en un registro de lo anómalo, aquello que se encuentra por fuera de la norma escolar, que rompe con lo instituido respecto de la escritura escolar y, también, en relación con el comportamiento esperado para estudiantes mujeres en una escuela secundaria. Esto último podemos vincularlo con el proceso de des-sexualización (Lopes Louro, 1990) de la institución escolar que se ha configurado históricamente, donde las sexualidades y las corporalidades deben ser borradas o silenciadas del territorio escolar. En este sentido, la intervención del docente incomodado daría cuenta, también, de su representación de lo femenino en tanto vínculo con lo doméstico, la docilidad, el silencio o bien el “respeto” por ciertas pautas de socialización asignadas histórica y culturalmente a las mujeres. Asimismo, también podríamos interpretar que esa denominación da cuenta de un texto que quiebra cierta representación respecto de “la escritura escolar” -en tanto textos que hablan de temas convenientes o autorizados en la lógica escolar o bien que asumen el lugar del enunciador/a sin involucrar la dimensión subjetiva-, porque pone en el centro del texto ficcional la enunciación de las autoras, su posicionamiento de género, sus adhesiones culturales, sus visiones de mundo sin atender a la gramática escolar.

Así nos encontramos con un texto ficcional donde las autoras representan a la mujer “señora vidente” como malvada y bruja que hace hechizos –reproduciendo cierta tradición patriarcal cristiana de vincular lo femenino con lo diabólico-. Asimismo, el resultado del hechizo es la transformación de la mujer en mujer barbuda y, por lo tanto, en una figura monstruosa que, luego, se refuerza cuando esa mujer deviene travesti. En esta construcción del personaje trans, podemos observar cierta perspectiva transfóbica, que está trabajada desde lo ficcional en un tono paródico –por ejemplo, cuando el enunciador dice “como travesti en día de lluvia”, o cuando se hace un guiño a los/as estudiantes y se incluye en el texto “para poder deshacer el hechizo tenían que llamar sí o sí a Santiago Galván sino el hechizo le quedaría para siempre”, en referencia a un compañero-. Por otra parte, el procedimiento paródico está también presente en la descripción que se hace del trans como “vikingo”, reproduciendo allí el prototipo de la masculinidad hegemónica. Ese varón configurado como el estereotipo masculino de guerrero va a ser atraído por el príncipe con propuestas sexuales –“le propuso ir al altar a hacer travesuras”-. Nuevamente allí, con el término “travesuras” se continúa con el tono paródico del texto. Asimismo, en el cierre de la historia es interesante observar cómo las estudiantes autoras recuperan la cultura popular como, por ejemplo, con la reapropiación de la fórmula “fueron felices y comieron perdices” del cuento tradicional en un cruce cultural con el reaggeton que aquí deviene “garchando felices para siempre porque ella quiere uhm ahm uhm” donde la sexualidad está atravesada por el placer –dimensión siempre ausente ya que el espacio escolar está tomado, generalmente, por una mirada preventiva y medicalizada de las sexualidades-. Por otro lado, otra dimensión que se presenta en el texto es la referencia a discursos del patriarcado como cuando la princesa se hace visible y le dice al príncipe “yo quería llegar virgen al altar”, reproduciendo allí la representación de la sexualidad femenina como tesoro que debe mantenerse inalterado hasta el momento del matrimonio, en tanto cuerpo que solo existe para ser poseído por el marido. Por último, el cierre del texto remite a la tradición del amor romántico que, en la historia, está subvertido, transgredido a partir de la relación entre un príncipe y una mujer trans. Con todo, este texto muestra un cruce de representaciones,

discursos, prácticas culturales, procedimientos narratológicos que rompen, claramente, con una textualidad escolar o, mejor dicho, transgreden la escritura (Barthes, 2003) que se pretende en la escuela, es decir, una escritura que se piensa meramente como instrumento de comunicación sin dar cuenta del sujeto de la enunciación. Tal vez la incomodidad del docente provenga de esta ruptura, de un quiebre de este texto con lo “esperable” o

“conveniente” en las escrituras de las estudiantes en el contexto escolar. De algún modo este texto se inscribe en cierta ilegalidad, en un territorio liminar donde la escritura se tiñe de elementos provenientes de otros circuitos por fuera de lo escolar.

Además, en este sentido, es interesante analizar cómo las estudiantes deciden leer en voz alta el texto, en una plenaria en la que participan no solo estudiantes sino también docentes y directivos, dando cuenta allí de su interés de tomar la palabra, de romper el orden simbólico masculino (Bourdieu, 2001) que predomina en el ámbito escolar –aunque está fuertemente invisibilizado por los actores que conforman la institución. La puesta en juego en el ámbito público de un texto escrito por estudiantes mujeres que trabaja desde el registro de lo sexual en términos políticos rompe con la operación de invisibilización y trae al centro de la escena un texto donde las sexualidades alternativas aparecen explicitadas como así también la referencia al placer sexual y la subversión de la masculinidad hegemónica. En este sentido, la lectura en público pone en escena, también, cómo aquello que según la tradición escolar debe ser silenciado, aparece aquí de manera explícita y pública. La vergüenza – emoción que aparece cuando lo íntimo se hace público (Le Breton, 1995)- no está presente en las estudiantes sino, por el contrario, en los docentes adultos.

En este sentido, vale la pena detenerse a analizar el incidente que se dio con el profesor que, interpelado en su subjetividad, afirma que “no hubiera permitido que las chicas leyeran eso”. ¿Qué connotaciones generó el texto en ese profesor incomodado y por qué? Una interpretación posible es que en sus dichos y posicionamiento este profesor se atribuye el privilegio de poder dar cuenta de la sexualidad por ser varón, estableciendo de esta manera su pertenencia a un orden masculino y heteronormativo. Por otra parte, pareciera ser que

para este docente la sexualidad forma parte de lo doméstico, lo personal y solo en el caso del varón puede hacerse público –como da cuenta el profesor que escribe el diario de clase cuando relata que este docente explicita en los recreos con profesoras, auxiliares y preceptoras, chistes y gestos sexistas que generan en sus compañeras risas o silencio, acatando la dominación masculina-.

En una segunda instancia, en el taller se propuso una consigna que partía de la primera oración de un poema de Oliverio Girondo y el coordinador les pidió que pensarán en alguien a quien odien mucho y que le deseen el mal al prójimo. La frase era: “Que te crezca, en cada poro, una pata de araña”. Un grupo de estudiantes varones entregaron el siguiente texto:

*Que te crezca, en cada poro, una pata de araña*

*Que te agarre un negro y te deje preñada*

*Que de tan fácil que sos y de encamarte con cualquiera te agarre SIDA*

*Que por ser tan inservible y tan cornuda te hagas prostituta*

*Que por ser tan falsa te mueras sola que por ser tan densa tu novio te de un voleo en el culo*

*Que por hablar mal por atrás te agarre cáncer de lengua y no la puedas chupar más.*

*Que por decir tantas boludeces te quedés muda*

*Que por cada mentira te salga un grano en el orto*

*Que pro ser tan fina terminaste siendo una “PUTITA”*

*Y que cuando duermas se prenda fuego tu casa*

*Y te quemes adentro*

*Con Amor*

La reapropiación del texto de Girondo funcionó como espacio donde “volcar” todo un léxico masculino sexista propio de la enunciación del grupo de varones. En este sentido no descartamos que esta escritura haya estado funcionando como respuesta a las alumnas lectoras del texto anterior o a alguna otra alumna o a las jóvenes en general.

Me aproximo a este texto y su posterior declamación desde tres focos interpretativos: el poema como “violación alegórica” (Segato, 2010); la escritura como “procedimiento masturbatorio” (Foucault, 2013) y la lectura del texto por parte del docente como etnografía íntima (Irwing, 2007).

Esta escritura que se gestó y circuló por el taller puede dar cuenta de lo que Rita Laura Segato denomina “violación alegórica”, en la cual no se produce un contacto que pueda calificarse de sexual pero hay intención de abuso y manipulación indeseada del otro” (2010: 40). El poema tematiza una violación (“que te agarre un negro y te deje embarazada”) de una joven “fina” (dato importante ya que los alumnos escritores –todos varones- provenían de clases populares con lo cual, supongo, eligieron una víctima distante a sus vínculos). Y su estructura se puede pensar como un instructivo moral a seguir por la/s destinataria/s para no ser violadas/asesinadas (“Y que cuando duermas se prenda fuego tu casa /Y te quemes adentro”). Volviendo a Segato, “la violación se percibe como una acto disciplinador y vengador contra una mujer genéricamente abordada. El mandato de castigarla y sacarle su vitalidad se siente como una conminación fuerte e ineludible. Por eso la violación es además un castigo y el violador, en su concepción, un moralizador” (2010: 31). Entender al enunciador del poema como el varón que detenta un discurso disciplinador-moralizador es un punto de partida analítico que dota de sentido a las operaciones lingüísticas que se trabajan en el cuerpo del texto.

En este sentido, los versos van justificando desde el comienzo el final del personaje femenino. La destinataria ha cometido una serie de ilícitos que la terminan por estigmatizar. El texto mezcla, confunde, funde transgresiones de la chica y se las adjudica a su esencia. Entre otros versos leemos: “Que de tan fácil que sos y de encamarte con cualquiera te agarre SIDA”: acá, esencia (“tan fácil que sos”) más transgresión (“encamarte con cualquiera”) es igual a castigo (“te agarre SIDA”). Esta operación punitiva se repite en varios versos y es, a la

vez, la estructura del poema. Este esquema textual construye un yo poético con lo que Segato llama la “mirada fija”:

La mirada fija, en oposición al mirar, fue teorizada por Lacan y examinada de manera esclarecedora en su mecánica por Kaja Silverman (1996). Este tipo de intervención visual procede al escrutinio de su objeto sin que pueda deducirse la conmutabilidad de posiciones entre observador y observado, y en esta característica se diferencia del mirar: éste se intercambia mientras que la mirada fija es imperativa, sobrevuela la escena y captura a su presa (2010: 41).

Si bien la consigna pedía “desearle mal al prójimo” manteniendo las construcciones desiderativas, vemos cómo la reapropiación de los alumnos del comienzo del poema de Girondo hace que se inserten en la estructura frases imperativas que esencializan a la/s destinataria/s: “que de tan fácil que sos”; “que por ser tan inservible y tan cornuda”; “que por ser tan falsa”, “que por hablar mal por atrás”; “que por decir tantas boludeces”; “que por decir mentiras”; “que por ser tan fina”. Los alumnos usan estas sentencias para justificar lo que les desean. Y estas sentencias fijan la mirada cosificando a la mujer, fragmentando su cuerpo (lengua, orto, boca) y justificando así el femicidio. El cuerpo femenino acumula y es merecedor de todos los males: la violación de un negro, el contraer enfermedades: SIDA o cáncer, granos; el quedarse muda; o ser cornuda o quedarse sola. De este modo, el poema convierte a la chica “fina” en “PUTITA”. Las mayúsculas dan cuenta de la valoración que los escritores otorgan a la o las destinataria/as del poema: “Que por ser tan fina terminaste siendo una PUTITA”. Queda claro en el poema la advertencia aleccionadora, cómo debe/n actuar la/s destinataria/s para que se restablezca el orden patriarcal con dominancia masculina y subordinación femenina.

Por último, nos interesa marcar el final del poema. El verso “Con amor”, además de instalar la ironía marca otro aspecto que cierra el poema otorgando un determinado status al enunciador. La violencia aleccionadora es producto del amor. En este sentido, el afecto sería



el que advierte, sujeta, disciplina y mata justificando y absolviendo de toda culpa al enunciador.

Una semiótica masculina se habilitó en este texto. La violencia naturalizada que presenta el poema, su impronta violatoria sobre el espacio femenino, el varón con derechos simbólicos y físicos sobre el cuerpo de la mujer se instaló en el espacio escolar y lo desestabilizó. Pero ¿dónde comenzó la desestabilización? Vuelvo a pensar en el empoderamiento de las alumnas que leyeron el texto analizado más arriba, al declamar, a viva voz, frente a todos/as, la palabra “garchando” o la exclamación “porque ella quiere uhm ahm uhm” que daría cuenta del goce femenino en el acto sexual. ¿Podemos pensar este poema masculino como respuesta a ese empoderamiento? ¿Habrán querido estos varones disciplinar esas voces (“cáncer de lengua”; “muda”)? Como dice Virgine Despentes: “Charlar es femenino. Todo lo que no deja huella. Lo doméstico, que se vuelve a hacer todos los días, que no lleva nombre. No los grandes discursos, no los grandes libros, no las grandes cosas”

(2013: 110). La operación de respuesta se puede interpretar como el imperativo para que esas escrituras no se expongan, para que se “callen. La provocación pudo suscitarse en la puesta en escena del texto por parte de las alumnas en un marco escolar que lo legitimaba. Escribirlo y declamarlo dejaría huella y esa autorización pudo interpelar al grupo de alumnos.

Un segundo aspecto que me interesa analizar es la relación que estos alumnos asumieron con la escritura, ya no como instancia contestataria y social sino como escritores que ponen en juego su imaginación (Egan, 2007). Las decisiones textuales de estos escritores colocaron en escena toda una fantasmagoría juvenil (Foucault, 2013) donde los masculinos “descargan” imágenes propias e individuales de sus saberes marcados sexualmente y que los identifica como grupo. El realismo sexista y hasta pornográfico del texto se compone con metáforas propias de un saber entre varones: el negro como símbolo de virilidad y de pene grande; la humillación a la chica fina que se la prostituye; el ano de la mujer como territorio a invadir; la fellatio. El procedimiento masturbatorio (Idem) suplanta en la escritura la

imposibilidad fáctica. La imaginación habilita en lo simbólico lo que, en la realidad, no se alcanza. El odio habilitado al prójimo es puerta de entrada a ese imaginario, se odia porque no se tiene acceso, lo que no se tiene se puede imaginar (“la chica fina”) y, por esa misma desposesión, se puede destruir

(“quemarla”). Ese imaginario encontró en el taller y su lógica la “libertad” para ser escrito.

Por otro lado, la semiótica puesta en juego por el grupo de varones es justamente eso, una trasposición del habla de grupo a la escritura. La fantasmagoría colectiva muestra la tensión de una dominancia simbólica masculina que pugna por imponerse. La violencia verbal opera en ese sentido, publicando frases propias del imaginario masculino para causar un efecto.

En tercer lugar, intentaré narrar los sentimientos de haber leído el texto en público como profesor a cargo. También de haber pensado la consigna que dio lugar al poema ya que mi exposición como “estructura actuante” en terreno forma parte de esta forma de ser docente-investigador. La vergüenza, entendida como el acto de reflejarse uno mismo

(Agamben, 2000) en las transgresiones escriturarias de los alumnos/as, es, desde que sumé la perspectiva de género a mis prácticas áulicas, una dimensión que me atraviesa continuamente pues interpela los límites de mi construcción sexo-genérica. Es decir, un profesor varón con orientación heterosexual criado en una familia de tradición patriarcal. Ante estos emergentes, soy uno más que se suma a las formas de las vergüenzas y las enfrenta.

El poema lo leí por primera vez en público. Los escritores me lo habían pedido y esperaban eso. A medida que lo leía me fue invadiendo la vergüenza por el nivel de agresividad que planteaba. Por momentos omití términos, no recuerdo cuáles, por momentos apelé a la risa como escape a las transgresiones textuales, por momentos aceleré la lectura. Quería que se termine, que aplaudan y que pase el siguiente poema. La vergüenza fue apagando mi elocución. Estas situaciones se presentan en menor medida cuando doy clases.

El aula ya es una zona de seguridad, más íntima. En cambio, estos talleres ampliaron el territorio y los vínculos. Son espacios que uno va explorando y en los que se va formando a la vez.

Dice Katherine Irwing (2007) en su experiencia de etnografiar a un grupo de tatuados al que pertenecía su novio: “Experimenté la marginalidad, puja de lealtades en conflicto, angustia personal y profesional, momentos de un intenso placer y alegría tanto como los devastadores efectos de la duda sobre uno mismo y el fracaso” (140). Indagar en qué lugar colocamos las emociones lxs profesorxs cuando intervenimos

didácticamente es una tarea pendiente en mi/nuestra investigación. Un/a profesor/a que enseña experimenta los mismos sentimientos que sus alumnos/as: miedo, vergüenza, alegría, tristeza, pasión, etc. La vergüenza que experimenté al leer el texto de los alumnos puede entenderse en dos sentidos: uno hacia afuera que da cuenta del marco institucional en el que se dio esa lectura con agentes autorizados participando de esa alternativa pedagógica: docentes, directoras, inspectora. El otro sentido, hacia adentro, me interpeló el grado de violencia del texto, tan llano, sin parodia que permita una salida humorística. Ese aspecto crudo del poema me impidió legitimarlo del todo, leerlo como suelo leer los textos en estas instancias. Reconocer este sentimiento me llevó a pensar las relaciones de poder que se establecían entre los/as alumnos/as y yo en tanto profesoretnógrafo. Vuelvo a Irwing: “nuestros relatos acerca de la intimidación en el campo pueden ser más adecuados, menos explotadores y menos “colonizadores” que los métodos distantes y objetivos. Esto implicaría que las consideraciones sobre la desigualdad, el poder y la ubicación social refuerzan la tradición intimista de la investigación” (2007: 138). De este modo, reconocer la vergüenza y otros sentimientos a la hora de mediar con la Literatura, explicitarlos y colocarlos como parte constitutiva de las intervenciones didácticas son prácticas que nos “igualan” a nuestros alumnos/as y permiten otras discusiones, otras conceptualizaciones sobre los objetos de enseñanza y otras relaciones entre sujetos. Lógico es aclarar que esta praxis se construye en

continua tensión con el oficio de profesor y con la relación asimétrica institucionalizada que asumen los sujetos en el campo.

Es interesante analizar cómo estas escrituras, tanto la de las estudiantes mujeres como la de los varones, se configuran como textos claramente disruptivos para el ámbito escolar ya que, podemos pensarlas como “fantasmagorías sexuales” (Foucault, 2015) en el sentido de textualidades que actúan en el sujeto como posibilidad de expandir lo imaginario y, a su vez, “como mediación entre lo imaginario y lo real” (ídem: 138). Es decir, estas escrituras se configuran como masturbatorias, que están del lado del goce sexual en tanto escrituras que permiten “a la imaginación superar sus propios límites” (ídem) y, a su vez, la escritura va a permitir a lxs autorxs a construir un “espacio infinito donde las imágenes, los placeres, los excesos pueden multiplicarse sin dar jamás con ningún límite” (ídem: 139). Es decir, la escritura para estos/as jóvenes deviene posibilidad de experimentar el placer sexual a partir de excluir la realidad y priorizar el mundo de lo imaginario ilimitado de modo que la escritura, aquí, se presenta como “principio de recomienzo del goce sexual” (ídem: 137) en tanto escribir y releer el escrito es una forma de reproducir, multiplicarlo, expandirlo cada vez que se vuelve sobre la escritura. En este sentido podemos pensar que para las y los autoras/es de estos dos textos en el marco del taller de escritura de ficción, la escritura es el deseo hecho realidad, el deseo sin restricción, sin ley, sin límite. De allí que esas textualidades sean fuertemente disruptivas en el espacio de la escuela, en tanto rompen con una escritura legitimada en tanto habilitada para ser producida, leída y compartida en el ámbito escolar. Estas escrituras son esencialmente transgresoras, rechazan la institucionalidad y se distancian de la dimensión comunicativa; más bien, se piensan como escrituras de la perversión en tanto escrituras que se colocan del lado del goce sexual (Barthes, 2003), podríamos decir, en beneficio de sus enunciadorxs.

## **Bibliografía**

Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. HOMO SACER III.*

Valencia: PRE-TEXTOS.

Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la literatura.* Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina.* Barcelona: Anagrama.

Despentes, V. (2013). *Teoría King Kong.* Buenos Aires: Hekht Libros.

Egan, K. (2007). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela.* Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (2015). *La gran extranjera. Para pensar la literatura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Lopes Louro, G. (1990). "Pedagogías de la sexualidad". En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* compilado por GuaciraLopesLouro, Belo Horizonte: Ed. Auténtica.

Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.

Sardi, V. (2013). "Las huellas de la propia voz" en Bollini, R. y Sardi, V. *Cartografías de la palabra.* Buenos Aires: La Crujía ediciones.

Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos

ISSN 2525-0604

10, 11 y 12 de Agosto de 2016