

ISBN-13: 978-987-27772-2-5

Título: Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas

Editorial: Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas

Edición: 1a Ed.

Fecha publicación: 8/2012



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/).

**Experiencias educativas en la diversidad**  
GT15 Corporalidades en la educación  
Modalidad oral

**Julia Broguet**

(Escuela Normal Superior n° 36-UNR)

**Marcos Peralta**

(Escuela Normal Superior n° 36-

Escuela Provincial de Danzas n° 5929)

En este trabajo nos proponemos comunicar las experiencias surgidas del “Taller reflexivo-vivencial de Diversidad Sexual” llevado a cabo durante tres años consecutivos en la Escuela Superior n° 36 “Mariano Moreno” de Rosario, junto al Área de Diversidad Sexual de la Municipalidad de Rosario<sup>1</sup>, en el marco de la Cátedra Experimental Taller de Movimiento y Cuerpo I y II que se dicta en el 1er. y 2° año de las carreras de Formación Docente de Inicial y Primaria. El año 2010 fue el primero en el que comenzó a funcionar esta materia, luego de una serie de dificultades en la implementación de los nuevos espacios<sup>2</sup> que ingresan al Diseño Curricular a partir de la reforma<sup>3</sup>. Creemos que estos diseños han desplegado una zona que ha permitido poner en discusión al cuerpo, inserto en el campo de la educación, como un enclave de luchas desde el que se elaboran y se definen proyectos políticos, que están continuamente produciendo éticas y estéticas particulares. Entendemos sin embargo que tanto el proceso de implementación de estos espacios, la práctica desarrollada en las escuelas y las apropiaciones realizadas por instituciones, docentes y estudiantes deben ser objeto de investigaciones y análisis específicos que, dado el objetivo de este artículo, no podremos abarcar. Lo que aquí nos interesa resaltar es como el taller de Movimiento y Cuerpo ha posibilitado, en la institución en la que trabajamos, la revisión y el cuestionamiento, desde un hacer reflexivo, de tradiciones teóricas in-corporadas que comportan modos de sentir, pensar, experimentar, que se entraman de modos complejos en nuestras experiencias subjetivas y colectivas del mundo.

Inicialmente introduciremos de manera breve algunas discusiones teóricas sobre género, cuerpo y educación. Luego describiremos las circunstancias en las que surge el

---

<sup>1</sup> Esta área funciona desde el año 2006 integrando la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario.

<sup>2</sup> Nos referimos a los tres espacios que se incorporan a la currícula de los profesados de Inicial y Primaria: Movimiento y Cuerpo, Itinerarios por el mundo de la cultura y los Talleres de Producción pedagógica.

<sup>3</sup> Hacemos referencia a la reforma de los Diseños Curriculares de las carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria de los Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe aprobados por el Ministerio de Educación en las resoluciones N°. 529/09 y 528/09.

espacio del Taller de Diversidad Sexual en el año 2010. Este año fue el primero en el que la cátedra Movimiento y Cuerpo comenzó a implementarse en los institutos superiores, y el mismo en el que se dieron debates acalorados en torno a la aprobación de las reformas en el Código Civil. Finalmente, detallaremos algunas de las discusiones y reflexiones surgidas del proceso desarrollado con los estudiantes en este taller, haciéndolas dialogar con perspectivas provenientes de la teoría teatral y de la performance.

### **Algunas definiciones sobre género y educación**

Desde el enfoque que sostenemos de la materia, proponemos aproximarnos a la corporalidad, antes que nada, como condición existencial que nos hace estar y habitar el espacio/tiempo, considerando su doble condición material y simbólica, es decir, resaltando el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural. Esto incluye, al mismo tiempo, considerar la dimensión productora de sentidos de los cuerpos y su papel activo y transformador de la vida social (Citro, 2009). A partir de la noción de *cuerpo/sujeto* (Mc Laren, 1994) interpretamos que históricamente en la escuela se va construyendo y aprendiendo un modo de “ser cuerpo” tanto por medio de la mediación discursiva y de prácticas sociales cotidianas y concretas –acciones, hechos o acontecimientos– así como en el uso, distribución y formas de habitar el espacio y el tiempo, que aprenden “*un estilo en la carne, que se fija y se repite en la memoria del cuerpo; memoria acerca de cómo deben actuar - o no - los músculos, sostener - o no - los huesos, poner límite - o no - la piel*” (Fossati y Busani, 2004). Es el terreno de la carne –esta es la idea de encarnamiento de McLaren y Giroux (1997)– donde se van inscribiendo significados y organizando modos de interpretar la realidad, que al mismo tiempo, son construidos y deconstruidos.

Asimismo, históricamente el campo de la enseñanza escolar inicial y primaria se ha configurado como una actividad mayormente femenina. Es decir, ha sido una práctica que se ha generizado a raíz de habérsela asociada a ciertos sentidos hegemónicos de lo femenino y lo masculino (Mora, 2008) en los que persisten una matriz cultural heteronormativa<sup>4</sup> que otorga a lo femenino atributos ligados a lo

---

<sup>4</sup> Esta dualidad encubre y deriva “*de una estructura que mas que empirica es cognitiva - denominada "matriz heterosexual" (Segato, 2007: 8)*

expresivo y emocional de la propia corporalidad que al mismo tiempo se vinculan a una superposición de los roles de madre/maestra. Esto se traduce en rasgos que hacen a una cierta *performance* docente, es decir, a un modo de habitar, construir, actuar la escena escolar, y de organizar los vínculos. Entendemos que esta situación ha llevado a una cierta “naturalización” del papel de la mujer en el sistema educativo argentino, marcado en su proceso de construcción por una división sexual del trabajo que perdura persistentemente hasta la actualidad (Bracamontes, 2011). Esta división señala “esencias” específicas –por medio de creencias, valores, estereotipos y normas ampliamente compartidos por los miembros de una comunidad y formados a lo largo del tiempo– que se adjudican, a varones y mujeres en una matriz binaria heteronormativa. Sin embargo, frente a un nuevo entramado de relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que introduce, “*tras la caída de la génesis universal del sujeto único e indivisible de la Modernidad (blanco, masculino y heterosexual), la existencia de la fragmentación y multiplicidad del sujeto (...)*” (Márquez, 2002: 1) lentamente las discusiones sobre género y sexualidad han comenzado a ser visibilizadas y analizadas en estos espacios educativos. Proponemos en este caso, y al interior de nuestro espacio curricular, pensarlas al menos en tres niveles comprometidos y relacionados: 1) en como el género se expresa en los usos diferenciales de los espacios y en las formas de experimentar dichos espacios, 2) en como es disputado, pensado, articulado y narrado desde el discurso -discurso que es práctica social-, y 3) a través del género en el cuerpo. Dimensiones todas que colaboran a enmarcar y otorgar sentidos a las prácticas cotidianas de los sujetos.

Como sugiere Butler (2002) la matriz heterosexual, como matriz excluyente, requiere la producción de “seres abyectos” que instituyen un exterior constitutivo de aquellos que “pueden ser sujetos”, definiendo tanto la coherencia, como la incoherencia; la continuidad, como la discontinuidad. En este sentido, la heterosexualidad no es una simple opción sexual, sino un régimen de poder discursivo, hegemónico y excluyente. Aquellos cuerpos cuyo género no es una consecuencia de su sexo anatómico, aquellos cuerpos cuyas prácticas y deseos sexuales no se corresponden con el deseo heterosexual, e incluso aquellos cuerpos que no poseen una definición clara de su condición anatómica, caen fuera de esta matriz de inteligibilidad, tornándose incomprensibles. Para que un cuerpo sea coherente o tenga sentido, y así poder ser comprendido por otros cuerpos, es necesaria una cierta estabilidad y continuidad entre sexo biológico y género (op.cit.). Son estas resistencias a vislumbrar cuerpos y

afectividades que no ocupan un lugar en esta diferenciación diádica, las que hemos observado en nuestros espacios curriculares. Y entendemos que, en todo caso, son estos cuerpos abyectos los que fuerzan una reflexión, desde regiones exteriores a las zonas “vivibles” en el campo de la educación.

### **Inicios del “Taller reflexivo-vivencial de Diversidad Sexual”**

Nos interesa aquí describir las circunstancias políticas de las que emerge la necesidad de introducir este espacio de reflexión sobre la cuestión de género en la educación, en la escuela en la que trabajamos. Entender los hechos sociales como algo natural olvidando que tienen un contexto de aparición y de interpretación específicos supone tomar, de algo que es histórico y contingente, definiciones únicas y cerradas (Figari, 2010). Introducimos esta afirmación para situarnos en el año 2010, cuando se estaban produciendo en Argentina importantes debates en torno a la modificación del Código Civil y a la aprobación de la ley de Matrimonio Igualitario<sup>5</sup>. La “naturalización” de la heterosexualidad como organizadora de la familia y el matrimonio fueron esgrimidas violentamente por sectores que se oponían a estas modificaciones, negándose a reconocer estas dimensiones de la experiencia humana como hechos sociales que han variado a lo largo de la historia y que, ni siempre han sido iguales, ni lo serán en un futuro.

Durante ese período la presencia de estos debates en el aula y en el cotidiano de estudiantes y docentes fueron recurrentes. Frente a este panorama uno de los docentes del espacio de Movimiento y Cuerpo decidió manifestar su posición a favor del matrimonio igualitario. Buscando instalar abiertamente la discusión que de otro modo permanecía latente, fundamentalmente como un espacio de lo no-dicho, esto es, como aquello que no es nombrado sino aludido, como palabra reticente, vuelta chiste o encarnada en gestos y tensiones múltiples, lo cual tornaba dificultoso el trabajo grupal. La duda, el prejuicio, la incertidumbre frente a la puesta en crisis de la “naturalidad” de una matriz heterosexual dominante, continuó expresándose en conflictos con el docente y entre compañeros, agudizándose el tono agresivo de los intercambios. En la devolución de los primeros parciales se suscita finalmente el debate, ya que un grupo de alumnas expresa por escrito que “...*la clase es una apología de la ´diversidad sexual´*” y que “*una tiene que convivir con estas cosas en la calle, en la tele, y ahora en el*

---

<sup>5</sup> El 15 de julio de ese mismo año esta ley es aprobada.

*aula...*” manifestando abiertamente su militancia contra el matrimonio igualitario, desde su actividad en grupos religiosos evangelistas, y el haberse sentido muy incomodas con que el docente haya expuesto abiertamente sus elecciones sexuales y su posición con respecto a estos debates, exigiendo que “*esas cosas [sean] de la puerta para dentro*” y no se expongan en el aula. A raíz de esto, la pregunta que nos hemos hecho aunque parezca obvia es *¿Porque la aparición de estas nociones se vuelve una problemática a trabajar en nuestras clases?* Creemos que a partir del momento en que se vuelven teorías encarnadas que no pueden desplegarse para ser puestas en discusión, instalándose dogmáticamente, entorpeciendo el dialogo e intercambio, y dificultando así el poder concebir otros vínculos. En ese sentido es que proponemos “desnaturalizar lo obvio”, operación que, como mencionábamos en otro escrito implica comprender, parafraseando a Derrida (1995) que “la naturaleza” se constituye como efecto de la naturalización y la des-naturalización. A partir de estos “efectos de naturaleza” sometemos a presión “*a lo propio, a lo cotidiano, a un ejercicio de des-cotidianización, por un lado, de des-naturalización, por otro*” (Wallace y Neufeld, 1998 en Broguet, Cabrera y Peralta, 2011). Así fue que se convocó al Área de Diversidad Sexual de la Municipalidad de Rosario, para organizar conjuntamente un actividad, como respuesta a las dificultades planteadas por los estudiantes –atravesadas por la persistencia y resistencia de esta matriz heterosexual de inteligibilidad (Butler, 2002) que permea las miradas, decires y haceres en la escuela– de poder imaginar afectividades “otras” en el campo de la educación.

### **Reflexividad corporizada: conversaciones sobre la práctica**

Queremos iniciar este apartado señalando ciertas definiciones que se han tomado institucionalmente a raíz de esta experiencia, ya que hacen a los cambios en su desarrollo en estos tres años. A partir del segundo año en el que este espacio se concreta, la dirección de la institución se incorpora a la organización de la propuesta brindando apoyo para su realización (difusión, espacio, recursos). Con esta decisión el tema adquiere otra relevancia, dejando de ser una discusión aislada al interior de un aula, para abrirse al intercambio con otros grupos de estudiantes y docentes del propio instituto, y de otros establecimientos educativos terciarios de la ciudad. Al mismo tiempo, se reafirmó la definición de vincularse con otras organizaciones de la ciudad como un modo de ampliar el horizonte de la institución a nuevos discursos y prácticas,

cuestionando que solo sea el docente quien de sentido a la acción y promoviendo a que esos sentidos resulten de la fricción de múltiples vocalidades. Es decir, las redes son tejidas con la convicción de que educar no puede ser una tarea “endógena”, de una sola institución o un docente aislado en el aula, sino que es preciso abrir puertas a otros actores, no necesariamente ligados al ámbito educativo, que puedan impulsar a la escuela a que se interrogue, se re-construya, monte y desmonte modos de hacer y pensar con otros. Desde esta perspectiva decimos que la “Institución” se hace cuerpo en un espacio y tiempo, donde se conjugan proyectos instituidos e instituyentes, alrededor de un enseñar-aprender. A continuación, describiremos parte de las discusiones que se han generado a raíz del Taller, tanto entre estudiantes como entre docentes, las cuales hemos organizado en torno a dos ejes interrelacionados: 1) La performance o puesta en acto docente. La mirada que construye la escena; 2) Reflexionar como “encarnamiento en tensión”. Un pensamiento “hilvanado”.

### **1) La performance o puesta en acto docente. La mirada que construye la escena**

A partir de aquella primera conmoción del terreno de lo no-dicho, notamos como se va cuestionando, partiendo de algunos interrogantes, la propia actuación del cuerpo en la educación: ¿Que cuerpo fue construyendo históricamente la escuela? ¿Como se pone en juego y se *con-juga*? Estas preguntas han apuntado a la propia performance docente, como aquellos modos de hacer “encarnados” que son, al mismo tiempo, instituidos e instituyentes, de una forma de organizar políticamente la percepción y las afectividades, así como de configurar espacios y tiempos que organizan una determinada corporalidad. Estas inquietudes también han despertado, mas específicamente, cuestionamientos acerca del rol histórico y actual de la mujer en la educación, y sobre como la formación docente se ha configurado en torno a normas heterosexuales de género –que, paradójicamente, no pueden alcanzarse plenamente (Butler, 2002)– que tienen hasta hoy la vigencia suficiente como para clasificar y legitimar ciertas afectividades, y ocultar o estigmatizar otras.

Proponemos, para abordar esta performance docente, pensarla desde lo escénico en tanto gestión y organización de la mirada del otro, es decir, como la *organización política de la mirada* (Dubatti, 2011). Quisiéramos agregar sin embargo, a esta noción, que esas operaciones alcanzan no solo a la producción de una mirada intencionalizada, sino a la conformación de un registro de percepción que busca definir qué y cómo

percibimos, y que presupone una determinada presencia corporal del docente. En ese sentido, observamos como los futuros docentes se apropian diferencialmente, a lo largo de su formación, de una mirada que los instituye corporalmente como tales y que luego replican, alteran, redireccionan cuando llega el momento de ocupar ese rol.

La escena escolar se organiza a través de un cuerpo que adquiere cierta “ganancia performática”: maneja un cierto tono de voz, un modo de estar en el aula, una forma de vestirse. Es en relación con esta escena instituida que surge el conflicto con la “performance errónea” de los roles contenidos en el guión estructural (Butler, 2005). La aparición en el aula de ciertas grafías corporales in-esperadas subvierten la “naturaleza” de las acciones que allí transcurren. Como sugiere Segato (2007)

*“la mala práctica de la escena prescripta por la estructura puede inocular en el sentido común una importante duda sobre la a-historicidad naturalizada de la estructura y, esta duda puede llevarla a caducar, a desmontarse lentamente en su eficacia y en los sistemas de autoridad que sustenta” (144)*

¿Qué emerge cuando la voz o el gesto del docente no coinciden con el papel asignado en la escena escolar? ¿Cómo estos “inesperados” devienen tensiones que se desplazan como grafías corporales (Calmels, 2005) produciendo silencios, miradas cargadas de sentidos? ¿Qué se desestabiliza cuando la performance es ejecutada por una docente travesti o un docente gay? El cuerpo es grafía en movimiento y la comprensión de estas grafías se efectúa en un entorno estable de normas de género. Por eso, cuando se produce un espacio de lo no-dicho, el cuerpo en acto las desborda. En el Taller de Diversidad Sexual lo que ha puesto en juego ese terreno de lo connotado es la aparición de lo abyecto, en el sentido de aquello que, como sugiere Butler (2002) ha sido empujado hacia los límites de la coherencia. Límites que como hemos mencionado diferencia entre aquellos cuerpos que “pueden ser sujetos” y aquellos que no.

En este sentido, la experiencia del taller se conforma como estrategia que interpela la historia de la escuela a través de un cuerpo que se desplaza –espacial, temporal, afectivamente– y en ese gesto traslada conocimientos, produce nuevos territorios, revisa las tensiones propias de su materialidad. En este gesto de “transformar lo dado” o “desnaturalizar” surge un espacio de investigación y producción *poiéticos*. La *poiesis* es acontecimiento y *en* el acontecimiento y, a la vez, es ente producido por este, “involucrando tanto la *acción de crear* (...) como el *objeto creado* (...)“ ( Dubatti, 2011: 38-39). La propuesta, tanto de la materia como del Taller, se materializa cuando se comprende que la producción del espacio transcurre durante el hacer –eso es “lo



hecho”–, no en lo que llega luego del hacer, sino lo que se produce en esa realización. El juego performático *esta siendo*, el cuerpo no es evocado, sino que es *en* ese mismo juego que “nos estamos mirando vivir”. Este hacer reflexivo atiende a un cuerpo históricamente atravesado que, en la puesta en acto, encarna imágenes, discursos, teorías con las que dialoga, a partir de lo cual habilita a resolver corporalmente situaciones en las que el prejuicio se hace carne. Desde allí buscamos comprender y problematizar, traspasando el nivel de la representación con el acto realizativo, poniendo en movimiento las marcas del cuerpo y su debate entre “lo natural” (el cuerpo de la heterosexualidad) y lo “no-natural” (todo aquel cuerpo que escapa a esa norma binaria del deseo). En esa tensión, desnaturalizar es entender que “ser mujer u hombre” tampoco es un hecho natural sino performativo.

*“La performatividad debe entenderse, no como un "acto" singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra”* (Butler, 2005:17)

La repetición de esos actos supone convenir modos de re-presentación e imitación que aseguran la permanencia de un orden binario hetero. Es en ese convenio social donde la puesta en acto de un cuerpo gay o travesti implica un campo de tensiones y disputas, un verdadero territorio de batallas (Márquez, 2002).

## **2) Reflexionar como “encarnar en tensión”. Un pensamiento “hilvanado”**

A partir de nuestras experiencias en la escuela advertimos como aquello que aparece como problemática, si se aborda desde la acción corporal, es siempre un cuestionamiento acerca de los modos de habitar el mundo. Esta estrategia del “encarnar en tensión” supone posicionarnos desde un cuerpo/sujeto que, en tanto emergente de un entramado social, viaja de lo conocido a lo *por-venir* a través del movimiento y la observación, tanto del cuerpo en un tiempo-espacio, y de los modos de habitarlos y transitarlos. Este trabajo nos ha generado como docentes discusiones intensas y nuevas disposiciones que trataremos de comunicar en esta sección a partir de la idea de “pensamiento hilvanado”.

La acción del cuerpo desborda, y simultáneamente se ve sometida, a las fuerzas de control de ese cuerpo, al intento de encapsularlo. En ese oscilar de intensidades se va produciendo un diálogo *in-tensivo* y no-dialéctico, en tanto no deviene de este nada superador, más que divergencias. Tampoco procede ni evolutiva ni linealmente, sino de manera incierta. Esa “precariedad” del pensamiento es la que nos ha hecho definirlo

como “hilvanado”. El trabajo de hilvanado, en la costura, acontece a mitad de camino entre el conocer y el desconocer hacia donde se dirige. En ese sentido es un coser “amalgamado”, en tanto avanza a partir de operaciones que difieren. Aunque se emprende con referencias conocidas, nace de una incertidumbre, ignora la carne que vestirá ese hilván y varía en cada trama sobre la que trabaja, por eso es un coser “blando”. Cuando se hilvana, no hay idea de cerrado ni acabado, sino de cierta disposición a verse modificado: a achicarse, agrandarse, estirarse. Este pensamiento hilvanado actúa por suspensión, en un sentido musical: como prolongación de una nota –o una idea– que integra un acorde, sobre el siguiente, produciendo disonancia. Es decir, cada hilván –o idea– subsume incongruencias o agujeros. El hilvanado es, además, un trabajo artesanal, las empresas no realizan esta tarea por que producen –e instauran– modelos acabados. Por eso este pensar no se aliena de quien lo elabora, sino que permanece en la esfera de un nosotros, como un trabajo de recreación de lo social que resiste a la presión de encajar en esos modelos cerrados. Desde este punto de vista es que el *saber* se relaciona directamente con *hacer* y en ese sentido se integra a lo vital satisfaciendo una necesidad básica, semejante a alimentarse.

### **Reflexiones finales**

Este trabajo surgió, de la urgencia de reflexionar sobre nuestra tarea docente, de romper el aislamiento y producir colectivamente. Nuestra participación en este Encuentro se origina de una necesidad similar: agujerear los campos del conocimiento y los modos de conocer, pensar problemáticas comunes situados diferencialmente y transitando las divergencias que de allí puedan surgir. En ese sentido ya empezamos a ver los frutos de esta experiencia de escritura que ha intentado “capturar” intensidades y aconteceres de la escuela, de los vínculos que allí producimos y de nuestro trabajo cotidiano. En los próximos meses realizaremos una vez más la propuesta del Taller de Diversidad Sexual con los estudiantes y los docentes que se han interesado por esta propuesta. Esperamos que pueda, en esta nueva edición, movilizar incluso nuestras propias capturas.

### **Bibliografía**

-BROGUET, J.; PERALTA, M. Y CABRERA, N. (2010) “Movimiento y cuerpo: desnaturalizando conceptos” *Revista Aulas del 3*.

- BRACAMONTES, Lucía (2011) “Mujeres, trabajo y educación A principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino” *Revista Electronica Diálogos*, vol.12 nº.1.
- BUTLER, Judith (2007) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Barcelona, Paidós.
- (2002) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Paidós.
- CALMELS, Daniel. *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CITRO, Silvia (2009) *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires, Biblos.
- DERRIDA, Jacques (1995) *Dar el tiempo, la moneda falsa*. Barcelona, Paidós.
- DUBATTI, Jorge (2011) *Introducción a los estudios teatrales*. México, Libros de Godot.
- FIGARI, Carlos (2010) *Matrimonio para todas y todos. Ley de igualdad. Aportes para el debate*, Buenos Aires, Federación LGBT.
- FOSSATI, María Cristina y BUSANI, Marta (2004) “Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela” *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, Año VI, Nº 1.
- MARQUEZ, Patricia (2002) *Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles*. En: *Arte, Individuo y Sociedad*, Buenos Aires, Vol. 14, pp. 121-149.
- MC LAREN, Peter (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- MC LAREN, Peter y GIROUX, Henri (1997). La pedagogía radical como política cultural – Más allá del discurso y el antiutopismo. En: *Pedagogía Crítica y cultura depredadora – Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Ministerio de Educación, Profesorado de Educación Primaria, Diseño Curricular para la Formación Docente, Resolución nº 528, Marzo, 2009.
- Ministerio de Educación, Profesorado de Educación Inicial, Diseño Curricular para la Formación Docente, Resolución nº 528, Marzo, 2009.
- MORA, Sabrina (2008) *Lógicas y modalidades en el aprendizaje de la danza*. En: Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones.
- SEGATO, Rita (2007) *La Nación y sus Otros*. Buenos Aires, Prometeo libros.