

# Propuesta didáctica: *De Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley a «Yo, monstruo mío» de Susy Shock y la superación de la educación fabricada<sup>1</sup>

*Yohana Belén Menéndez Molinari*

Dirección General de Educación Secundaria

## Resumen

Como plantea la convocatoria del presente número de la revista [sic], es preciso hacer hincapié en las prácticas heterogéneas que surgen en el aula de Literatura, en la importancia de los procesos de formación de los estudiantes, así como en la relevancia de la evaluación y los procesos didácticos. La propuesta pedagógica que se compartirá se creó junto con la docente de Filosofía Gretel Ernst y nació íntegramente de los intereses manifestados por los estudiantes, de las observaciones y movimientos del pensamiento que lograron articular. El eje central de la consigna fue la elaboración de un texto crítico-reflexivo en el que se evidenciara el diálogo entre ambas asignaturas. Este artículo centrará su atención en la propuesta didáctica implementada, con la cual se procuró acercar a los estudiantes la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley y su articulación con el poema «Yo, monstruo mío» de la poeta trans argentina Susy Shock, transportando la experiencia de los participantes y sus producciones al espacio radial del turno nocturno.

**Palabras clave:** lectura - producción - radio - participación - interdisciplinariedad.

## Didactic Proposal: From Mary Shelley's *Frankenstein or the Modern Prometheus* to Susy Shock's «Yo, monstruo mío» and the Overcoming of the Made-up Education

### Abstract

As it is stated in the motto of the present issue of the Sic magazine, it is vital to focus on the diverse practices that emerge from the literature class and the importance of the formation process of students. Also, to focus on the relevance in assessment and the teaching processes. The mentioned proposal was initially created together with the Philosophy teacher and it was born out of the curiosity of the students, out of the observations and thoughts surrounding their heads. The main theme in this proposal was the elaboration of a critical-reflective text in which it is clearly stated the dialogue between both disciplines. The goal of this article will focus its attention in the intended orchestration from teaching literature under the didactic model of literary education. Also, to promote the reading of Mary Shelley's novel *Frankenstein or the Modern Prometheus* and its articulation with the poem «Yo, monstruo mío» by the Argentinian transexual poet Susy Shock. To share the experience of the participants and their productions on the school's night shift radio.

**Keywords:** reading - production - radio - participation - interdisciplinary.

<sup>1</sup> El presente trabajo fue presentado como ponencia en el XXII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay: Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura, realizado en Salto, Uruguay, en setiembre de 2022.

## El germen de todo. Del estudiante al docente

La sala de profesores, los pasillos, las escaleras, la entrada del liceo o la puerta del salón son los lugares donde, la mayoría de las veces, los docentes nos encontramos con la oportunidad de «planificar» —siempre apremiados por tiempo— un trabajo en conjunto. El conocimiento y experimentación de la escasez de horas que desde el sistema se nos adjudica para esta actividad es de público y debatido acceso. Nos guía el deseo y la pasión por lo que hacemos, este ímpetu no se apaga con ninguna transformación.

En el extenso pasillo del primer piso del Liceo Juan Luis Perrou de la ciudad de Colonia del Sacramento es que nace esta propuesta. En el año 2021 compartimos el grupo de cuarto año de bachillerato —Plan 94 Martha Averbug del turno nocturno— con la docente de Filosofía Gretel Ernst. Ambas estábamos trabajando con *Los caprichos*, de Francisco de Goya; ella con el grabado 43 «El sueño de la razón produce monstruos» y en mi caso, con el número 61 «... Hay cabezas tan llenas de gas inflamable, que no necesitan para volar ni globo, ni brujas», a propósito de una consigna comparativa entre este y la introducción que Mary Shelley realiza en 1831 a su novela *Frankenstein o el moderno Prometeo*.

Fueron los estudiantes quienes, reconociendo el estilo de los grabados, realizaron asociaciones entre ambas disciplinas y lo que en particular se estaba abordando en ese momento.

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis [...] (Colomer, 1996, p. 10).

Los grabados, los textos literarios y filosóficos, el interés, la motivación y las conexiones realizadas por los alumnos permitieron esta respuesta expansiva a la que hace alusión la autora y que nos impulsó a crear una propuesta que integrara ambas asignaturas.

## Contexto. El deseo de aprender y enseñar

En consonancia con lo planteado por Colomer (1996), en *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*, la transformación del modelo didáctico que concibe la enseñanza de la literatura como una *educación literaria* supone un cambio de focalización en el que el trayecto cobra relevancia sobre a dónde llegar. En este recorrido, surgen nuevas formas de desarrollar la competencia literaria, ya sea el trabajo por proyectos o el abordaje intertextual.

Recorrer el sendero hacia la sensibilización literaria es un desafío, una aventura por la que se transita sorteando diversos obstáculos. Un acto de descubrimiento, de evaluación y reevaluación de la estructura de la enseñanza en general y de la didáctica de la literatura en particular. Este viaje requiere una atenta observación y reconocimiento de los intereses de los estudiantes y sus realidades, asumiendo el compromiso de repensar la función de nuestra disciplina y el sentido que ella cobra en el aula. En esta búsqueda es que decidí emprender el abordaje de *Frankenstein* y sus posibles conexiones con el poema de Susy Shock (2011) titulado «Yo, monstruo mío», de su *Poemario transpirado*.

Es relevante aclarar el contexto particular frente al que nos encontramos. Cuarto año para un turno nocturno supone un universo áulico marcado por la heterogeneidad: estudiantes que han permanecido desvinculados por más de veinte años del sistema, alumnos cuya continuidad educativa proviene de diferentes planes (2009 o reformulación 2006), a lo que se adhiere, claro está, la diferencia etaria y sus consecuentes intereses. Además, en este complejo entramado de edades e intereses diversos, la semestralización del curso de Literatura genera un ajuste permanente de las unidades y obras presentes en este vasto programa de cuarto año de bachillerato. La elección de una novela como la de Mary Shelley supone la selección de fragmentos significativos que permitan abrazar la esencia del texto, el disfrute de la lectura, el surgimiento de interrogantes que solo emergen de lo colectivo y colaborativo.

En este sentido, Massimo Recalcati (2016), en *La hora de clase. Una erótica de la enseñanza*, señala:

Lo esencial de la enseñanza estriba en movilizar el deseo de saber, en transformar en cuerpo erótico el objeto teórico, [...]. De ello se desprende que la erótica de la enseñanza se muestra ya en sí misma como una alternativa a la estéril oposición entre instrucción (contenido) y educación (valores). Esta erótica nos muestra en concreto cómo el objeto del saber (de la instrucción) puede convertirse por sí mismo en un elemento esencial del proceso educativo (p. 58).

Si no hubiésemos tenido una actitud de apertura frente a las asociaciones establecidas por los estudiantes, quizás no nos encontraríamos ante este movimiento del deseo. Las obras se convirtieron en estos cuerpos eróticos que anuncia el autor.

## Los textos como pretexto. *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley

En el año 1818, Mary Shelley publica bajo el anonimato su obra *Frankenstein o el moderno Prometeo*. La novela coloca el foco en diversas temáticas que pueden explorarse bajo un múltiple abanico de posibilidades. La ficción permite estudiar, por ejemplo, el papel de la ciencia, la ética, los roles creador/criatura o padre/hijo. También se pueden abordar las pulsiones del poder, el papel del aprendizaje empírico, el mundo de las apariencias, la monstruosidad y su incidencia social.



Víctor Frankenstein es un estudiante que emprende la búsqueda de crear vida a través de material inerte, profanando tumbas y osarios. Obsesionado con esta idea y su concreción, se vuelve un ser que vive en la soledad de su laboratorio. Una vez cumplido su objetivo, Frankenstein no logra tolerar aquel resultado; sorprendido de sí mismo, en lo que se ha convertido y lo que ha hecho, huye de ese «cadáver demoníaco al que tan desventuradamente había dado vida» (Shelley, 1818, p. 59).

El monstruo, como lo llama Víctor, se ve solo en el mundo y emprende una búsqueda para armar el puzle de su vida. En el camino se encuentra con diferentes personajes, como la familia De Lacey, cuyos integrantes se convierten en su espejo. La criatura empieza su autorreconocimiento, nace la conciencia acerca de la apariencia que posee y surgen las preguntas: «¿Quién era yo?», «¿Y qué era yo?» (Shelley, 1818, pp. 118 y 120). Emerge así lo anunciado por la autora en la introducción de 1831: «[...] pido a mi horrenda criatura que salga al mundo y que triunfe» (p. 12).

## «Yo, monstruo mío», de Susy Shock

Susy Shock es una artista que se autodenomina trans sudaca, nació en 1968 en Buenos Aires, posee raíces pampeanas y tucumanas que atraviesan su *hacer y ser* poesía, en confluencia con lo performático que define su estilo y activismo.

El poema «Yo, monstruo mío», brindado a los estudiantes, se ubica en el libro *Poemario transpirado* (2011) y emerge de una frase que Susy atribuye a su compañera de lucha Marlene Wayar: «Reivindico mi derecho a ser un monstruo». Dicha expresión, como relata Susy en el prólogo de *Realidades*: «[...] la gritó Marlene Wayar mientras estábamos en un baño, esperando para empezar un festival trans travesti muy importante en Buenos Aires» (Shock, 2020, p. 7). Esta se ha convertido en un manifiesto, un grito, un llamado o invocación para transformar la categoría denigrativa de *monstruo* en un derecho, con un lugar en el mundo y que despierte a la sociedad a fuerza de escándalo textual: «El Vaticano normal / El Credo en dios y la virgísima Normal / y los pastores y los rebaños de lo Normal / el Honorable Congreso de las leyes de lo Normal / el viejo Larousse de lo Normal» (Shock, 2011, p. 56). En este sentido, en el artículo «Quiero quedarme monstrua», de Azul Cordo (2018), publicado en el marco de la Semana del Arte Trans en Montevideo, la poeta manifiesta: «Me reivindicó traba porque quiero resignificar lo que fue insulto, reivindicándome desde una cuestión de clase y desde una parte incómoda. Yo quiero quedarme monstrua. Tengo otros enormes privilegios, que también habilita el arte [...]» (párr. 4).

Considero de vital importancia acercar esta poesía a los estudiantes. Hacer que los versos tomen cuerpo en el aula, ya que están atravesados por una realidad latente, respirable día a día en la clase y a nivel social. Desde un punto de vista pedagógico, pero sobre todo desde una mirada con perspectiva de género, se da lugar al estudio de textos más actuales y su andamiaje con clásicos de la Literatura, apelando a que el estudiante se reconozca e identifique con ellos.

Shock publica en 2016 su libro *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. En su prólogo Claudia Acuña señala:

Abrazar parece fácil, pero nunca es fácil llegar hasta el abrazo. Primero hay que saber lo que significa que nadie te abrace y de eso mis amigas las travas y yo sabemos bastante. La soledad no es mala. Lo malo es que te dejen sola no por algo que hiciste, sino por algo que sos. [...] Lo diferente nos hace aprender cosas que no sabemos y ni imaginamos. Nos abre los ojos y la cabeza, pero lo que es más importante, nos abre el alma [...] (2016, p. 4).

Apostemos a habilitar el aula y en particular la clase de Literatura como espacio en que ingrese ese abrazo a lo diferente. La importancia de la educación literaria estriba en este poder reivindicativo del abrazo, del sostén, de la escucha sincera en la que nos apartamos de lo estrictamente academicista, de lo asignaturista y de los componentes programáticos y sus mecanismos de implementación. «Es el derecho de toda infancia ir encontrándose», expresa Shock en una entrevista publicada en Canal Encuentro (2017); es la educación y el docente quienes como actores activos debemos acompañar en esta búsqueda en la que el estudiante se encuentre hilvanando su identidad y se sienta abrazado por el contexto.

## Habitar nuevas formas. Propuesta didáctica. La educación como construcción

En el segundo semestre del año 2021 se plantea a los estudiantes de cuarto año nocturno la elaboración de una propuesta en el marco de la primera prueba parcial, que involucra lo trabajado desde Literatura y Filosofía. El eje central de la consigna fue la elaboración de un texto crítico-reflexivo en el que se evidenciara el diálogo entre las asignaturas.

Ambas docentes compartimos una posición de ferviente compromiso con la educación y particularmente una defensa aguerrida de la educación para adultos. Somos conscientes de la importancia de nuestras disciplinas y su rol como formadoras de seres críticos y reflexivos. Estamos convencidas de que la mirada integral de los conocimientos es muy significativa, ya que es de vital importancia evitar la fragmentación y entretrejer sentidos. Es decir, siguiendo el paradigma planteado por Philippe Meirieu (1998) en su obra *Frankenstein educador*, desarmar la noción de educación como una fabricación, al modo de Victor Frankenstein, pues esta no es

una mera reproducción de conocimientos ni implica moldear o ensamblar, sino apelar a la educación como una construcción, instalando así:

[...] la preocupación por la transferencia en el núcleo mismo del aprendizaje, en forma de preocupación por el poder emancipador de los aprendizajes y de voluntad de permitir a aquel que sabe que sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo, desviarlo para crear soluciones nuevas y proferir palabras inéditas ante situaciones imprevistas (p. 113).

Desde Filosofía, se abordó la categoría problema y problema filosófico en particular. Apoyados por la mirada y estudio de autores como Cerletti, Kohan y Tozzi. Los estudiantes debían identificar qué problemas filosóficos se reconocían en la obra literaria, así como también qué se problematizaba en ella.

Desde Literatura se promueve el estudio de la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley, centrándose en los capítulos trabajados (IV, V y X), el análisis de personajes y las temáticas planteadas. Dentro de las cuales se destacan el estudio del rol padre/hijo-creación/criatura, el abandono, la discriminación, el mundo de las apariencias y los prejuicios que de ella derivan (el caso del monstruo creado). También se produjo un acercamiento a los términos *monstruosidad/normalidad*: ¿qué es lo normal?, ¿cuáles son los parámetros de lo normal? Aquí se trabajó con el concepto de heteronormatividad como antecedente al abordaje del texto poético.

Para la lectura e interpretación de los fragmentos seleccionados se les proporcionó a los alumnos fichas de estudio y controles de lectura para un mayor entendimiento y acercamiento a la obra. También se abordó de forma comparativa el estudio de dichos capítulos con el siguiente fragmento del artículo «Literatura romántica y cine de terror: Frankenstein», de José Patricio Pérez Rufi (2010):

[...] junto a la lucha para vencer a la muerte, aparecen la libertad de la mente y el miedo a lo desconocido, la ciencia, la creación de la vida, la rebeldía de la transgresión del orden establecido..., la madurez y el arrepentimiento de los ideales. Los límites entre la cordura y la locura, la necesidad de afecto del monstruo y de los marginados sociales, el rechazo social como origen de conductas delictivas o la rebelión del hijo contra el padre y de la criatura contra el creador (párr. 5).

Una vez terminado, se presenta el texto «Yo, monstruo mío», de Susy Shock, y se promueve una búsqueda independiente de información sobre la escritora, su poesía y contexto. El asombro y la vergüenza ante la pronunciación de algunas palabras presentes en el poema primó en esta primera lectura: «Yo, perra en celo de mi sueño rojo / Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo / ni varón ni mujer / ni XXI ni H<sub>2</sub>O» (Shock, 2011, p. 55). La siguiente clase se acompañó con imágenes, testimonios audiovisuales y retornos permanentes al texto, su lectura y posibles interpretaciones.

La segunda parte de la propuesta radicó en la producción comparativa e intertextual entre los fragmentos de los capítulos y el poema. A modo de guía se plantearon algunas interrogantes que orientaron la producción escrita de los estudiantes: ¿En qué aspecto radica /se encuentra la «monstruosidad» en el poema de Susy Shock? ¿Cómo se experimenta la monstruosidad? ¿Observamos esta categoría y sus repercusiones a nivel social en la novela de Mary Shelley?, ¿en qué personaje?, ¿de qué forma? Meirieu (1998) se refiere a este ejercicio en donde la mera reproducción de conocimientos no alcanza:

La transferencia de conocimiento no es, pues, un hecho tan establecido como se piensa. [...] Porque la importancia de la transferencia no reside, de entrada, en los hechos mentales espontáneos que pueden observarse, sino más bien en la exigencia que constituye (p. 113).

Colomer (1996) también acentúa la importancia de la intertextualidad mediante la cual los estudiantes pueden llegar a realizar asociaciones con textos que les resulten familiares potenciando la interrelación, la comprensión e identificación de temas o tópicos (p. 18).

Asimismo, se pretendió que los estudiantes establecieran conexiones entre los temas trabajados en ambas disciplinas, pero también qué les aportó el contacto con las asignaturas (Literatura y Filosofía) hasta visualizar en qué medida los conocimientos adquiridos se vinculan a su vida como seres reflexivos, críticos y transformadores de la realidad.

No solo la transferencia mencionada por Meirieu requiere una exigencia de parte del estudiante, también implicó desafíos desde el rol docente. Era primordial brindar espacios para el despliegue de la producción textual, darle el lugar que le corresponde a las interrogantes individuales en la riqueza de lo grupal. Al mismo tiempo, mantener una coherencia entre lo que se exigía como construcción de saberes fusionados y nuestra labor como docentes en el aula. Es decir que esto requirió de un arduo y comprometido trabajo en dupla.

## Albañilear: el acompañamiento

Para Meirieu (1998) es preciso «[...] que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido [...] que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado» (p. 118). Ya lo hizo Frankenstein con su creación, recoge su materia prima, la moldea a su gusto y, una vez que observa el resultado, se despoja de toda responsabilidad y huye. El acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción del pensamiento dialogado entre los textos fue uno de los objetivos que, en principio, nos propusimos para llevar a cabo el parcial. Para ello ideamos una modalidad de acompañamiento en la que la demanda de horas en dupla se hizo necesaria, en sintonía con un enfoque integral, no fragmentado. Disponíamos de la semana de parciales en la que los estudiantes solo tienen clase de apoyo y parcial. Además, se generó una intervención en formato taller entre ambas docentes y sobre la totalidad del proceso. Finalmente, se transitó por una instancia de reelaboración para un mayor enriquecimiento de la producción, que no fue calificada de forma numérica.

Efectuar un trabajo coordinado con sentido, haciendo que los estudiantes fueran conscientes de la interconexión entre las asignaturas como parte de una currícula de disciplinas que los forman integralmente, generó en ellos un intercambio interesante que potenció la riqueza de las producciones iniciales, las posteriores correcciones y reelaboraciones.

La criatura-creación de Victor Frankenstein proclamaba y exigía a su creador la importancia de esta escucha en el diálogo con su padre: «Escucha mi historia y, después, abandóname o apiádate de mí, como mejor te parezca, pero escúchame. [...] ¡Escúchame, Frankenstein! [...] solo te pido que me escuches, después, si puedes, y si quieres destruye la obra de tus manos» (Shelley, 1818, p. 100). Conversar, intercambiar opiniones y observaciones sobre el trabajo de los demás desde la escucha respetuosa, identificar en las comparaciones logradas por el compañero lo que quizás otro expresó de forma diferente, felicitarse y maravillarse ante lo logrado favoreció un clima en donde se sintieron orgullosos del resultado. Sin duda este acompañamiento propició la construcción de sentidos y aprendizajes significativos, y promovió la autonomía del estudiante en este andamiaje convirtiéndose en «obra de sí mismo» (Pestalozzi, como se citó en Meirieu, 1998, p. 88).

La escuela, por su parte, ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes: en la gestión de los métodos y los medios, del tiempo, del espacio y los recursos, de las interacciones sociales en la clase considerada como «colectividad de aprendedores», de la construcción progresiva del «yo en el mundo». [...] para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de medios específicos, de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente. Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia (Meirieu, 1998, p. 87).

Sabemos que estas condiciones son ideales. En esta oportunidad se pudo implementar debido a la utilización de un cúmulo de horas de trabajo no remuneradas por fuera de nuestra unidad docente. Lo cual no implica que siga siendo nuestro objetivo como profesionales de la educación impulsar y propiciar este andamiaje para generar un aprendizaje autónomo.

## El espacio radial



Como resultado los estudiantes lograron una producción en extremo enriquecedora, con un nivel de autonomía, articulación y creatividad que evidenció la impronta personal.

La propuesta pretendió ser una instancia que trascendiera el aula e incluso las disciplinas, y transportó la experiencia de los estudiantes y sus producciones a través del espacio radial del turno nocturno, como segunda instancia (evaluación sumativa), fomentando la «difusión social de los textos literarios» (Colomer, 1996, p. 14).

La experiencia que poseíamos en cuanto a la radio y su manejo era escasa, pero la predisposición constante de los diferentes actores de la institución generó un clima de trabajo ameno y transformador. Desde el subdirector, que planteó la restauración de este espacio (que había funcionado en otras oportunidades) y brindó los equipos necesarios; hasta el docente de música, que colaboró como conductor inicial, apoyando desde la técnica y la logística, y el profesor de Ciencias Físicas como editor final del proyecto audiovisual, que luego se publicó en el canal de Youtube del turno nocturno. Previo a la puesta en práctica radial, se propuso la confección de un itinerario que organizó la jornada desde el involucramiento de los estudiantes como verdaderos constructores de este primer programa radial del año. A través del itinerario, fueron disponiendo no solo el orden en que participaron, sino también quién se encargaría de leer fragmentos, plantear las preguntas y responderlas. Vale aclarar que estudiantes y docentes teníamos como antecedente todo un semestre de trabajo virtual, lo cual reveló la necesidad y el anhelo del encuentro con el otro, las miradas, las risas compartidas. Quedó en evidencia que la virtualidad no sustituye de ninguna manera el trabajo presencial. Se produjo una instancia con una gran carga emotiva, en la que recién en ese momento fuimos conscientes de lo logrado.

Igual que sucede en el encuentro amoroso. El impacto con el cuerpo de la palabra, cuando tiene lugar, siempre es un encuentro erótico. Si la palabra sabe encarnarse en un testimonio —si quien habla demuestra que lo que dice tiene una estrecha relación con la vida de deseo, si quien habla lo hace a partir de su propio deseo—, los objetos del saber adquieren el espesor erótico de un cuerpo, se tiñen de libido, cobran vida (Recalcati, 2014, p. 63)

Retomando las palabras de Recalcati, vale escuchar el programa para revivirlo como testimonio que trae la palabra de los estudiantes a la conciencia de lo aprendido desde una lucidez brutal.

Se impulsó la difusión y el intercambio en el espacio radial, fomentándolo como punto de encuentro, una invitación constante a compartir un don, lecturas, música, versos, experiencias y debates. «¿Qué es, entonces, una hora de clase? Es un encuentro con el oxígeno vivo del relato, de la narración, del saber que se ofrece como un acontecimiento» (Recalcati, 2014, p. 63). Nuestra hora de clase se transformó y trascendió lo

meramente asignaturista y las formas tradicionales de evaluación. La hora de clase fue también la hora compartida entre profesores de diferentes asignaturas. La hora de clase se convirtió en radio, micrófono y papeles esparcidos por el salón «de dibujo», que acondicionamos para ese momento. La hora de clase fue una instancia para otorgarle un sentido de pertenencia al turno nocturno, un ámbito para sembrar un cambio, desde la participación, el diálogo y el intercambio permanente. Un espacio donde las voces nocturnas se pronuncien y tengan repercusión.

## Referencias bibliográficas

- Canal Encuentro. (2017). *Historias debidas VIII: Susy Shock*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YttgXIEa0tc&t=1853s>
- Cerletti, A. y Kohan, W. (Eds.). (1996). *La filosofía en la escuela: caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Recuperado de [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html)
- Cordo, A. (2018, 16 de abril). Quiero quedarme monstrua. *La Diaria*, pp. 14-15. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/4/quiero-quedarme-monstrua/>
- Frassinetti de Gallo M. y Salatino, G. (1991). *Filosofía, esa búsqueda reflexiva*. Buenos Aires: A-Z.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Menéndez, Y. y Ernst, G. [Radio Perrou]. (2021). *Actividad cuarto año nocturno* [Archivo de audio]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ReTOSjqHItY&t=515>
- Pérez Ruffi, J. P. (2010). *Literatura romántica y cine de terror: Frankenstein*. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/151909.pdf>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/La-hora-de-clase.pdf>
- Shelley, M. (1818). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Madrid: Mestas.
- Shock, S. (2011). *Poemario transpirado*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Shock, S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Buenos Aires: Muchas Nueces.
- Shock, S. (2020). *Realidades*. Buenos Aires: Muchas Nueces.