

VI Jornadas de Graduados e Investigadores en Formación

Título: Lenguajes que se intersectan: literatura, fotografía y género en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria.

Autores: Ana Carou y Fernando Andino

Tipo de proyecto: Proyecto de Investigación

Palabras claves: fotografía, escritura, masculinidades.

En el presente trabajo realizaremos un análisis de las posibilidades didácticas que ofrece el lenguaje fotográfico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. Consideramos la fotografía porque resulta una dimensión poco explorada al trabajar el vínculo entre la literatura y los otros lenguajes artísticos, una relación que los diseños curriculares de las materias Prácticas del Lenguaje y Literatura proponen para el trabajo con la literatura en las aulas.

Para dar cuenta de este cruce, partimos de un incidente crítico (Perrenoud, 1995) registrado en una clase de cuarto año de una escuela secundaria pública ubicada en una zona periférica de la ciudad de La Plata. Allí, se trabajó la novela de Cristian Alarcón *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* en diálogo con la siguiente fotografía tomada del ensayo fotográfico “Heridas”, de Alfredo Srur.



Enfocamos nuestro análisis en la desestabilización que esa imagen provocó en lxs alumnxs tensionando la clase de literatura a partir de silencios y movimientos corporales que se tradujeron en resistencias a participar de la propuesta de la profesora.

La secuencia didáctica se desarrolló en un curso conformado por seis alumnos y una alumna para darle cierre al trabajo que se venía desarrollando en torno a algunos capítulos de la novela de Alarcón. Al momento de trabajar con la fotografía, en el curso se había leído el prólogo, el primer capítulo y algunos fragmentos del capítulo seis, en el cual aparece como personaje el mismo Alfredo Srur que, allí se cuenta, se encontraba en la villa junto a Alarcón para tomar las fotografías del ensayo al cual pertenece la foto que aquí examinamos.

El trabajo con la fotografía como intertexto de la novela se fundamenta en la idea de que las imágenes también pueden ser leídas. Siguiendo las ideas de Roland Barthes, pensamos que en la lectura de las imágenes sucedería algo semejante a lo que ocurre en el acto de lectura literaria, la cual se produce por asociación entre las reglas culturales y la postura que nosotros, lectores particulares, le imprimimos al texto (1990: 37). De manera similar, el interés que nos provoca una foto es impulsado por una asociación entre lo

cultural, que Barthes denomina *studium*, y los elementos heterogéneos presentes en la imagen que nos llaman la atención y generan un interés o una emoción particular, el *punctum* (1990: 63). Así, podríamos pensar en una lectura de fotos haciendo extensiva la idea de “verdad lúdica” que Barthes sostiene en su ensayo “Escribir la lectura” respecto de la lectura de textos: una lectura de la imagen atravesada por las reglas culturales y por nuestras posturas particulares. Lectura proporcionada entre lo trazado, marcado por lo cultural, y la libertad de interpretación del sujeto receptor y mirante de la imagen (1999: 38).

La propuesta de trabajo sugirió un acercamiento grupal a la foto a partir del análisis de varias cuestiones. Por un lado, la perspectiva del fotógrafo: qué muestra la foto, qué descripción puede hacerse de la misma. Luego, la presencia o ausencia de la violencia: ¿se registra violencia en la imagen? ¿De qué manera? Y, finalmente, la intertextualidad con la novela: ¿hay relación entre la imagen y el texto de Alarcón? ¿En qué sentido/s?

Para esta tarea, partimos de la idea de que los receptorxs de la imagen se acerquen a ésta entendiéndola como “fragmento” o “vestigio” de lo real que sugiere o “susurra” su significado. (Didi Huberman, 2004). Y entendiendo que, desde esa condición fragmentaria, su sentido o verdad debe ser construido, en congruencia con el recurso metodológico de la fenomenología y la arqueología, a través del ensamblado o “montaje” con palabras u otros textos e, inclusive, con otras imágenes. El montaje entendido, no como síntesis, sino como contraposición, contraste y confrontación de imágenes o de imágenes y palabras; todas estas operaciones que posibilitan la emergencia del sentido, que permiten que las imágenes se conviertan en posibilidad de conocimiento (ibid.).

Cuando se hizo la entrega de la fotografía en el grupo integrado por Juan y Luciano, ellos reaccionaron riéndose y diciendo que los chicos que allí aparecían eran “raritos”. Luego, se mostró la imagen al resto de la clase y se preguntó qué les parecía raro pero nadie respondió y se siguieron riendo. En el trabajo grupal entre Juan y Luciano, la foto generó incomodidad y silencio. Dijeron que no sabían qué poner en la consigna que pedía la descripción de la imagen. Se les preguntó oralmente qué veían ahí, pero continuaron sin decir nada. Se les pidió que pensarán en quiénes aparecían en la foto, en la relación que podían tener; se les sugirió que podían describirlos, contar dónde estaban, qué estaban haciendo, etc. También se los invitó a que, para tratar de describir la imagen, pensarán en

aquello que habíamos leído en la novela, en los personajes que ahí aparecían, en las relaciones que mantenían. (Diario de clase, 29/6/2016).

En la novela, Alarcón presenta ciertos indicios de las relaciones personales que se traman entre los habitantes de la villa y, en particular, en el grupo de amigos y familiares de Víctor el Frente Vital (el adolescente que muere en manos de la Policía Bonaerense, hecho a partir del cual Alarcón escribe su crónica). Esta muestra que se va a repetir, de alguna u otra manera, a lo largo de toda la obra tiene que ver con el punto de vista desde el cual Alarcón escribe y que él mismo explicita en el “Prólogo”. El escritor diferencia su escritura de los textos periodístico y judicial porque no se trata de un registro objetivo de los hechos sino, más bien, de una escritura que resulta del tiempo que el escritor y periodista pasó sumergido en los pasillos de la villa hasta llegar a conocer de cerca, dice, “otro tipo de lenguaje y de tiempo.” (2015: 14)

En el primer capítulo, el hecho que sirve como disparador para dar cuenta de cómo son esos vínculos personales es la trágica muerte del Frente. Alarcón nos cuenta de qué manera varios de sus amigxs y familiares se van enterando del hecho. En esas descripciones, en las reacciones de los personajes, en lo que efectivamente hacen cuando llegan a la escena del crimen (por ejemplo Luis, quien saca fotos para registrar lo que sospechaba que la Bonaerense ocultaría) y en las repercusiones del hecho (el tatuaje que se hacen todos los amigos) se puede observar el lazo fraternal que une a estos chicxs. La solidaridad, el compañerismo, el cariño son conductas que Alarcón rescata para describir a los habitantes de la villa y que opone al comportamiento de la Bonaerense. De alguna manera, en la novela, los valores y características asociados a cada grupo (pibes chorros y policía) se invierten respecto de lo que los discursos oficiales registran.

¿Por qué los alumnos no asociaron la fraternidad presente en la novela a lo que muestra la foto del beso? ¿Por qué las risas? ¿Por qué “el silencio”? Si nosotrxs como lectorxs de la novela conocemos lo fraternal entre los chicos, ¿qué es realmente lo raro? En definitiva, ¿por qué la negativa a describir la imagen?

Una hipótesis que podría acercarnos a una respuesta a estos interrogantes tiene que ver con la acción de habilitar determinadas imágenes en el espacio del aula como estrategia didáctica. Pensemos que las imágenes que generalmente ingresan a la escuela son las de los manuales escolares. Libros que, siguiendo a Sergio Caggiano, son textos normativos

esenciales en la instauración de imágenes tradicionales “que juegan un papel central en la instauración de un sentido común y, consecuentemente, en la construcción de hegemonía” (2012:113). Esas imágenes enseñan a ver y a reconocer. Esas imágenes configuran cuerpos y sujetos, apreciados o despreciados, que responden a ciertas características, se asocian a determinados espacios y acciones, son marcados y clasificados.

¿Esta imagen encajaría en ese “repertorio visual hegemónico” (2012: 260) que circula en la escuela? ¿Qué lugar ocupan los varones en esas imágenes? ¿A qué espacios y acciones están asociados? Podemos pensar que aquí no se repite el estereotipo de la “división hegemónica de tareas y espacios diferenciados para hombres y mujeres” (2012: 253), en el sentido de que en esta imagen no se visibiliza la asociación de los hombres al espacio público y político, sino a la esfera privada, afectiva y de cuidado, usualmente asociada a las mujeres. Más adelante veremos cómo esta cuestión es ampliada en un análisis desde una dimensión genérica.

¿Qué sucede, entonces, cuando al espacio del aula ingresa una imagen que repone figuras que el inventario hegemónico invisibiliza, oculta, suprime? Ya vimos que el trabajo con la foto generó una resistencia a su descripción. Veremos también que se produjo una resistencia a la puesta por escrito: Juan se paró y empezó a caminar por el aula; Luciano permaneció sentado pero no trabajaba, insistía en que no sabía qué hacer. Fue ayudado con el análisis pero decía que no entendía; “no sé cómo ponerlo”, sostenía. Parecía incómodo, se paró y se fue a la estufa. Luego de unos minutos, se le pide que se vuelva a sentar y que intente resolver el trabajo (Diario de clase, 29/6/2016).

En general, Luciano es inquieto y le cuesta concentrarse en el trabajo pero entiende y escribe bien. De todas maneras, tenemos que atender al hecho de que la resistencia a la escritura se presenta regularmente en Luciano y en la mayoría de los chicos del grupo, lo cual podría relacionarse con el escaso trayecto que tienen con la misma en las clases. Especialmente en lo que respecta a la escritura de ficción, es notorio que muchas veces no entienden que tienen que imaginar o inventar una historia, tienden a resolver la consigna en forma de respuesta a una pregunta de cuestionario o guía de lectura. A pesar de esta consideración, resulta importante registrar que con en este trabajo puntual la resistencia a la puesta por escrito no se produjo en ninguno de los grupos, salvo en éste. Esta particularidad nos lleva a pensar que en la resistencia a la escritura en este caso podría estar operando algo

más que lo específicamente vinculado a la circulación de imágenes contrahegemónicas en el espacio del aula. En ese sentido, vamos a considerar más adelante la dimensión de género, lo cual nos permitirá aproximarnos a otra arista del incidente.

Como consecuencia de la situación anteriormente detallada vimos que, al momento de empezar con el análisis oral de la foto, Juan y Luciano no alcanzaron a tener elaboradas ni escritas las consignas. De este modo, la foto pasó a ser analizada por la totalidad de la clase. Las mismas preguntas hechas a los chicos del grupo fueron extendidas a lxs demás. Ninguno de lxs estudiantes expuso nada, hasta que Franco dijo algo que no llegó a escucharse, entonces se le pidió que repitiera pero se negó y se rió nuevamente. Finalmente, Facundo arriesgó una lectura de la foto al decir que los chicos allí retratados podían ser amigos. El resto no acordó con este sentido, dijeron que los chicos no eran amigos porque “los amigos no se comportan así”. Dijeron que eso (por el beso) no era común entre chicos; sí entre chicas pero que, entre los chicos, era raro. Ante la pregunta sobre por qué sólo es algo “de chicas”, qué significaba eso y cómo ellos solían demostrar afecto a la gente que quieren, nadie dijo nada. Luciano, finalmente, dijo que él no demostraba cariño, con lo cual notamos que se incomodó un poco (Diario de clase, 29/6/2016).

Si estos incidentes críticos los enfocamos desde una perspectiva de género se abren otras líneas de sentidos no menos importantes a la hora de interpretar los efectos que la foto y la escritura ejercieron sobre las subjetividades de lxs alumnxs. El mundo que plantea la novela de Cristian Alarcón configura un escenario heteronormativo de dominancia masculina dado por grupos de varones y líderes como lo es el Frente Vital que se disputan el espacio público. A pesar de la “fraternidad” entre pares de la que hablamos más arriba necesitamos ampliar el espectro de personajes que aborda la novela. Así, pibes chorros, transas y policías se encuentran en una tensión constante bajo una lucha de poderes entre hombres. El rol de las mujeres es otro, por un lado tenemos a las madres (Sabina, mamá del Frente o Matilde, mamá de Manuel, Javier y Simón) que no saben qué hacer con sus hijos y el robo pero que, a la hora de intervenir, son las que detentan cierta autoridad en la villa. Por otro lado están las jóvenes, muchas de ellas, ex novias del Frente pero que presentan una posición subalterna al lado del poder que había tenido el joven ídolo popular.

El contraste entre este escenario masculinizado y la foto de Srur pudo ser el germen de una tensión que luego se tradujo en la clase de literatura. Dos jóvenes varones besándose

casi escondidos no forma parte del imaginario masculino de ese mundo donde las relaciones entre varones se territorializan por fuera de la demostración de los afectos. Siguiendo a Ariel Sánchez, en su trabajo de campo con jóvenes de sectores populares, la constitución de las masculinidades hegemónicas se realiza de manera binaria, se es varón porque no se es mujer ni homosexual (Sánchez, 2008). Es decir, la masculinidad se configura, adquiere su poder territorializándose. El varón está obligado, para pertenecer a su grupo, a aceptar ciertas reglas y a ejercerlas. Una de ellas es nominar de “raro” a todo aquel que muestre actitudes femeninas. El hartado repetido insulto de “puto” daría cuenta de este ejercicio de poder, es decir, la masculinidad no se afirmaría de manera positiva sino en oposición a.... Un beso entre varones, un beso en medio de la villa, un beso de afecto no es tarea de los varones que trabajan para no demostrar afectos porque esa labor es intrínseca a lo femenino-homosexual.

En este sentido, podemos decir que la intervención de la profesora, la elección de esa foto para contrastarla con la novela en una clase de literatura fue en sí misma provocadora de sentidos, entendiendo las resistencias verbales y corporales como respuestas significativas dentro de esa intervención.

En ese marco, vemos cómo una fotografía, las preguntas de la profesora más la consigna de escritura provocan en principio cuatro signos importantes para ser analizados desde una perspectiva de género: la declamación “es raro”; las risas, los silencios y los movimientos corporales.

Creemos que interpretar estos signos desde la dimensión de la vergüenza puede esclarecer y articular las reacciones de lxs alumnxs. Interpretar el incidente desde la relación foto-vergüenza, desde la configuración de actitudes verbales y corporales en torno al *punctum* perturbador del beso entre varones puede darnos claves de lectura para seguir transformando nuestras prácticas como docentes investigadores.

Siguiendo a Giorgio Agamben -que a la vez cita a Levinas-, podemos decir que “si, en la desnudez, experimentamos vergüenza es porque no podemos esconder aquello que quisiéramos sustraer a la mirada, porque el impulso irrefrenable de huir de uno mismo tiene su paralelo en una imposibilidad de evasión igualmente cierta” (2000:109). La foto de dos chicos besándose, como ya se indicó más arriba, presentó en el aula la imagen de un testimonio “real”. Esa presencia, distinta a la de imaginar un texto, pudo operar como

efecto reflejo, espejo patente de “otra posibilidad afectiva” entre dos varones. Los silencios, los movimientos de los cuerpos puede entenderse como la sustracción de la mirada por parte de los alumnos, el evadir que ellos podrían ser los de la foto. De la misma manera pudo operar el estigma del “raro” pero como una forma de desplazar fuera de escena a esa foto, una forma de no identificarse clasificando a los personajes como “lo otro”. La risa, entendida como gesto social (Bergson, 2009) se conectaría en este sentido con lo anómalo que puede ridiculizarse y expulsar hacia afuera. La vergüenza convertida en risa propondría, entonces, esa enajenación, ese no querer identificarse con los personajes de la foto (los varones no nos demostramos afecto) y funcionaría como evasión o escape. En esta línea, para Giddens, “la vergüenza tiene que ver con la biografía del yo (...) de un yo *corporeizado* (1995, citado en Scribano y Figari, 2009). En nuestro caso, el *punctum* de la fotografía ¿un simple beso? colocó en evidencia las biografías de lxs alumnxs, mostró lo que no querían ver pero no pudieron evitar por la relación pedagógica en la que se inscribió.

Si bien la vergüenza nos sirvió para articular los signos que aparecieron en el aula intentaremos profundizar aquellos que tienen que ver con los cuerpos y la escritura. Como preguntamos más arriba ¿Cómo interpretar la resistencia a la escritura? ¿Qué decían esos cuerpos en movimiento de Juan y Luciano? ¿Fue solo resistencia a escribir sobre una foto que los interpeló? ¿En qué influenció en estas reacciones corporales el hecho de que la profesora sea una mujer?

En principio, observamos que los cuerpos de ambos alumnos no se encuentran en soledad sino que están siendo “mirados”. Como dice Thomas Csordas, “no somos subjetividades aisladas atrapadas dentro de nuestros cuerpos sino que compartimos un entorno intersubjetivo con otros” (2010: 87). Esta concepción relacional entre los cuerpos que se definen por oposición abre otra dimensión al análisis del caso estudiado ya que, tanto Juan como Luciano se encontraban ante una “tarea de escritura” propuesta por la profesora. El cuerpo profesoral femenino se hallaba frente a sus cuerpos esperando que se sienten y escriban sobre un tema que los interpelaba. Los “modos somáticos de atención” (Ibid) como llama Csordas a los modos culturalmente elaborados de prestar atención a, y con, el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporeizada de otros” (Ibid) se presentaron en el aula de manera evasiva. Los cuerpos de Juan y Luciano

desobedecieron, dijeron de otra manera que no escribirían sobre el asunto que se les pedía, transgrediendo una simple resistencia a la escritura de ficción. El tema sobre el que tenían que escribir y la destinataria autorizada de esa escritura aportó otro significado a la actitud de no sentarse.

De este modo, observamos cómo la vergüenza regula las relaciones sexo-genéricas y provoca distintos vectores corporales en una clase de literatura que se piensa provocadora de los escenarios heteronormativos naturalizados institucionalmente.

Conclusiones provisionarias

A partir de nuestro interés en la enseñanza de la literatura desde un enfoque problematizador de los sentidos “comunes” y desde el cual se pueda producir ciertos “efectos” (Barthes, 2005) en lxs estudiantes, pensamos en la fotografía como un dispositivo interesante para el trabajo en el aula. Los sentidos que se pueden reponer a partir de la lectura de una imagen pueden contraponerse a los que surgen de la lectura de los textos literarios en un ejercicio que permite la producción de un nuevo conocimiento. Conocimiento vinculado al saber literario, pero también a los modos particulares de experimentar los textos y el arte. El interés por esas singularidades, de los sujetos y de sus cuerpos, y más allá de lo abstracto, nos parece fundamental para intervenir como docentes desde una “política de la proximidad” (Grau, 2011) que evidencie problemáticas reales en relación a los sujetos con los cuales trabajamos cotidianamente.

Por otro lado, la dimensión de género atraviesa las relaciones intersubjetivas institucionalizadas. No dar cuenta de esta perspectiva significa des-sexualizar la enseñanza de las disciplinas. Como vemos en este trabajo, lxs sujetos intervinientes en tanto sujetos sexuados se relacionaron con los saberes de la fotografía y la literatura de manera “perturbadora”. La intervención didáctica pensada por la profesora fue organizada para interpelar a esos sujetos -e interpelarse- de modo tal de desnaturalizar las variables del escenario heteronormativo del aula. Específicamente, el sentimiento que se vio desestabilizado fue la vergüenza, sentimiento que se manifestó de distintas maneras en el aula, a través de lo verbal, lo gestual y lo corporal. En este sentido, abonar por una

didáctica de la lengua y la literatura desde una mirada de género se presenta como un desafío a futuro para la enseñanza de esta disciplina.

Por último, este trabajo da cuenta de uno de los proyectos de investigación en ciernes en el marco de la Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza de la Carrera de Letras de la FAHCE.

Bibliografía

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

Barthes, R. (1990) *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1999) “Escribir la lectura” en *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Bergson, H. (2009) *La risa. Ensayo sobre el significado de lo cómico*. Buenos Aires: Losada.

Caggiano, S. (2012) *El sentido común visual. Disputas en torno a género, “raza” y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Csordas, T. (2010) “Modos somáticos de atención”. En *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Didi-Huberman, G. (2004) *Imágenes pese a todo. Memoria visual del holocausto*. Barcelona: Paidós.

Grau Duhart, O. (2011). “Enunciados y prácticas: el ruido incesante de un desacomodo”. En Actas del Seminario “La Convención sobre los Derechos del niño, políticas sociales y enfoques de género”. Santiago, Chile.

Sánchez, A. (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.

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

Figari, C. y Scribano, A. (comp.) (2009) *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde latinoamérica*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.