



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

TESIS DOCTORAL

**LECTURAS INSURGENTES: PRÁCTICA Y SIGNIFICACIÓN
EN TRAYECTOS BIOGRÁFICOS DE SUJETOS TRANS**

AUTOR

Facundo Abalo

DIRECTORA

Florencia Saintout

Marzo 2015

*Todo progreso cultural y político de Occidente,
ha tenido como contrapunto a un salvaje
que mora en las fronteras de la civilidad.*

ROGER BARTRA

ÍNDICE

Introducción	4
Problematizaciones en torno al lector en los estudios literarios	11
La lectura: una metáfora en el campo de la comunicación	31
La escuela como ortopedia social	53
La elección por lo trans: la desigualdad y la diferencia	66
Algunas consideraciones conceptuales y metodológicas para el abordaje de las entrevistas	74
Entre la reproducción de la norma y la producción subjetiva	88
Liberarse del ventrílocuo	107
Bibliografía	114

Introducción

En el transcurso de esta investigación, cuando los famosos contornos de aquello que tranquiliza llamar *objeto de estudio* se mantenían aún borrosos, tuve oportunidad de obtener una beca para completar mi estancia Doctoral en el exterior. Hasta ese momento, apenas contaba con algunas entrevistas más bien de tipo exploratorio con personas trans, un arsenal de preguntas, contradicciones, y casi ninguna certeza. Eso que en los congresos definía como “mi objeto” ya había perdido su carácter objetual para transformarse en cada una de las historias que había escuchado, en los momentos de luminosa emancipación de los relatos en primera persona, pero también en el dolor enunciado y marcado en el cuerpo de esos entrevistados.

En el país en el que me hallaba temporalmente me era imposible –por más esfuerzo que hiciera– disimular mi condición de extranjero. El tono de mi piel, mi acento o el color de mis ojos, delataban ese ser diferente para los otros. Recorde entonces *Estigma*, uno de los primeros libros que leí al ingresar a la Universidad, donde Goffman planteaba la cuestión de la identidad deteriorada. Una marca que se porta en el cuerpo, imposible de ocultar, y que es utilizada como un elemento de desacreditación para señalar este “ser incompleto en una comunidad de normales”. La noción misma de normalidad, puesta en tensión poco felizmente por Goffman, representaba un verdadero obstáculo para acercarse a las problemáticas

genérico-sexuales: hubo algo que enlazó esa idea con mis entrevistas. El señalamiento de la norma y el estigma de la diferencia (pensada más complejamente en términos de desigualdad) se constituyeron en eje transversal de las condiciones de producción de la reflexión que se presentaría.

Si bien el objetivo principal que motivó esta investigación se encontraba orientado a problematizar la relación que los sujetos *trans* poseían con la lectura, sus trayectorias como lectores, los modos de intervención sobre los textos, y otros aspectos que fueron comúnmente problematizados en la extensa tradición de estudios dentro de lo que se denominó la sociología de la lectura (incorporada luego al campo de la comunicación a través de aquel objeto de contornos difusos conocido como *teorías de la recepción*), la noción de *resistencia* arrastrada desde los Estudios Culturales, no me era suficiente para pensar en esas intervenciones en términos únicamente emancipatorios.

Estos trabajos realizados desde una perspectiva cualitativa, significaron un inmenso aporte en la indagación respecto a la apropiación o conducta que poseen los sujetos frente los textos que leen, cómo interpretan y hacen uso de los materiales de lectura, es decir, los modos de intervención sobre los textos, en una especie de desplazamiento que se sintetizó como la conversión del lector en un nuevo autor. Pero, al mismo tiempo, la hiperconcentración en la capacidad de construcción de los lectores, invisibilizó (no de modo intencional) la pregunta por el poder y las condiciones de opresión, a la que muchos sujetos se enfrentaban al momento de las lecturas tuteladas. Las estrategias de resistencia se confinaron, de esta manera, a unos modos que se fueron replegando cada vez más contundentemente a una R que por minúscula pasó casi desapercibida.

Por un lado, se hallaban los análisis inmanentistas, que buscaban el sentido interior de las obras en las características históricas, sociológicas y hasta psicológicas de los autores. Por el otro, un mundo que se desplegó estableciendo que el sentido encontraba su razón original en la actividad de los lectores (peligrosamente asociados a los consumidores). Entre estos dos extremos oscilaron los estudios que pensaron en los poderes ilimitados de

intervención sobre los materiales, convirtiéndose en otra manera de comprender que los sujetos podían intervenir sobre el mundo que les tocaba vivir, desplazando las relaciones de poder inherentes a toda formación social. Por resistentes, sin explicar bien de qué se trataba esa resistencia, hasta dónde o a pesar de qué, estos sujetos fueron elevados a la categoría de nuevos autores, rebasando sus propias condiciones de existencia.

Si Michel de Certeau postulaba que toda lectura es una experiencia de *desterritorialización*, intenté avanzar en la idea contraria: cómo algunas lecturas, algunos modos de acercamiento a los textos, repertorios de textos que van construyendo el canon y ciertos señalamientos desde la norma trazada por el sistema educativo, pueden significar una experiencia de *territorialización*. Es decir, la marcación de límites rígidos que en muchos casos terminaron encorsetando a los sujetos/lectores, confinándolos a una zona en la que circulan como extranjeros (quizá el eco de mi propia extranjería) y de la cual más tarde terminarían siendo expulsados, como veremos luego en las entrevistas. Formulé la experiencia de la lectura en estos sujetos como un acto de producción de subjetividad, pero al mismo tiempo con una fuerte ligazón a la reproducción de estructuras (en los términos de Giddens) tendientes a la *normalización*.

Si bien en un comienzo la investigación se encontraba específicamente orientada al análisis del vínculo que establecían los sujetos trans con la lectura y la escritura, al momento de realizar más entrevistas, el trabajo de campo debió ser necesariamente reestructurado en función de otra dimensión que los entrevistados señalaban como fundante y a partir de la cual la lectura cobraba un sentido particular en sus vidas: la institución escolar. De modo que, de acuerdo a lo expresado por ellos, se volvió especialmente importante en su trayectoria lectora la reconstrucción del momento y el modo en que toman contacto con la lectura por primera vez, a partir de la descripción de un conjunto de prácticas que remiten al momento en que inician el aprendizaje de la lectura y la escritura en un espacio institucional concreto: el ámbito educativo.

El primer recuerdo vinculado a la lectura, así como las experiencias que fueron modelando qué y cómo leer, su acercamiento a determinados

materiales escritos y los modos permitidos de intervención sobre éstos, no puede separarse en estos entrevistados de su tránsito por la escuela y del contacto con sus maestras como guías y “comisionadas” para la instrucción de los elementos percibidos como necesarios para el acceso a la lectura. Asimismo, la reconstrucción de la trayectoria escolar de estos sujetos, más tarde remitiría indefectiblemente a la percepción de su propio lugar dentro de la institución y del aula, el vínculo con sus compañeros, los señalamientos desde la norma de los que fueron objeto (el estigma del que hablara Goffman) y finalmente la ruptura de esa trayectoria a partir de su expulsión o autoexpulsión de la Institución, elementos todos que serán abordadas en las entrevistas.

En este sentido, nuevos interrogantes se fueron desplegando a medida que el trabajo de campo avanzaba: ¿Cuál era la relación que los sujetos trans establecían con la norma letrada? ¿Qué vínculo trazaban con las instituciones que administran, transmiten y renuevan el capital cultural (en el sentido utilizado por P. Bourdieu)? ¿Cuál ha sido su trayectoria escolar? ¿Por qué aparece como conflictiva, interrumpida o nula su relación con la lectura?

Asimismo intenté *peinar a contrapelo* esos supuestos que actuaban desde cierto sentido común naturalizado, los cuales sostenían la centralidad que ocupa la palabra escrita en nuestra cultura o, en sus versiones más pedestres, la idea a partir de la cual *leer nos haría mejores personas* o que *formar lectores era la mejor manera de alcanzar el desarrollo de una Nación*. Me interesaba señalar el fracaso de cierto ideal civilizatorio y la lectura como una herramienta de construcción de ciudadanía. La promesa incumplida a través de la cual la lectura nos haría mejores hombres y nos integraría en una especie de república de los lectores, se trató de una suerte de declaración de buenos deseos que quedó trunca.

La cualidad de un lector en tanto tal, no es únicamente qué y cuánto lee, sino la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral; cómo y por qué se llega a la lectura, qué o quiénes influyen en ella, cómo se socializa. En otras palabras, la forma en que a través de la lectura esos sujetos enfrentan el mundo. Pretendía un distanciamiento

crítico acerca de sus de una actividad –la lectura– y unos objetos –los libros– que a menudo aparecen envueltos de un aura de piadosa e incuestionable neutralidad.

La lectura no es un práctica social únicamente porque clasifica o está clasificada en la jerarquía de los niveles sociales, sino también porque da origen a interacciones e intercambios sociales, en la mayoría de los casos atravesados por la desigualdad y la exclusión en el acceso a la cultura dominante.

El proceso de esta investigación fue de algún modo complejizando la idea alrededor de ese objeto, en la medida en que los entrevistados iban desplegando otras dimensiones en su relación con la lectura: por una lado, reforzando cierta creencia sobre su poder normativador, pero al mismo tiempo, en ciertos espacios de fuga que daban cuenta de su capacidad creativa y sus respectivos puntos de fuga frente a esos materiales que intentaban apresarlos con interpretaciones unívocas.

La pregunta que me sostenía era si la lectura podía ser un acto subversivo o se convertía más bien en la ratificación de un orden de cosas dado.

Al mismo tiempo, fue necesario ejercer una vigilancia permanente para detectar los momentos en que me asaltaban las presuposiciones de un adulto alfabetizado. Brindar especial atención en lo que representaba la lectura para estos sujetos entrevistados, más allá de lo que significaba para mí.

La terminología de la lectura implica trampas y ventajas metodológicas: pone al desnudo la representación del libro y la lectura, pero al mismo tiempo exige una revisión permanente de las informaciones, si es que a partir de éstas se pretende construir las tipologías. Puesto que los sujetos entrevistados me situaban en una posición jerárquica a la cual asocian los modelos dominantes de la práctica lectora, sus respuestas se inscribieron desde un principio en dichos modelos y desembocan en la desvalorización de sus prácticas.

Los fragmentos de entrevistas seleccionados para esta tesis son únicamente un recorte de una muestra que incluyó cincuenta entrevistas a chicos y chicas trans entre 15 y 20 años de la ciudad de La Plata. En términos metodológicos, opté por las ventajas que proporcionaba el método biográfico, argumentos que serán desarrollados en el capítulo correspondiente. Desde este punto de vista, los fragmentos que se presentan es menos una muestra estadísticamente representativa que un agrupamiento de escenarios que constituyen variables estratégicas. Las experiencias particulares de las personas recogidas a través de las historias de vida aquí expuestas, representan la posibilidad de recuperar los sentidos vinculados con las experiencias vividas, las cuales muchas veces se ocultan tras la homogeneidad de los datos que se recogen con las técnicas cuantitativas de otras investigaciones. A la vez que permiten vislumbrar un mundo de significaciones –en ocasiones en torno a la intimidad– y plantean el desafío de volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social (Kornblit).

Asimismo, fue importante tener en cuenta la inscripción histórica (no sólo pensada en términos de mero contexto) que constituye el trasfondo en el que se desarrollaron las entrevistas. Al momento de la realización del trabajo de campo no se encontraba sancionada aún la Ley de Identidad de Género, como así tampoco se hallaba en funcionamiento el Bachillerato Popular Trans *Mocha Celis*, un espacio educativo especialmente dirigido, de manera inclusiva, a personas travestis, transexuales, transgéneros, mujeres y varones trans, que garantiza a sus estudiantes el acceso a una educación libre de discriminación por orientación erótico-afectiva e identidad o expresión de género (ver proyecto en los anexos). Estos dos hechos marcaron un hito histórico, no solo en materia de derechos adquiridos o conquistas por parte de los colectivos LGTB, sino también en aquello que se podría nombrar, junto con Williams, como *estructura de sentimiento* de una época. Williams englobó en ésta última algo así como el tono, la pulsión o el latido de una época. Una especie de estado de ánimo colectivo que puede pesquisar en las obras de arte, por ejemplo. Para Williams, este tono de época, aunque intangible, tiene grandes efectos sobre la producción subjetiva.

A pesar que uno podría pensar que en la definición misma hay una contradicción, dado que si existe algo que no puede estructurarse es justamente el sentimiento, este intento de conceptualización ha servido de paraguas para tratar de contener algo tan complejo como el sentido que la gente le otorga a la vida mientras la transita.

Si el trabajo de campo se hubiese realizado de manera posterior a la sanción de Ley de Identidad de Género o la implementación del bachillerato trans, seguramente lo que hubiese aparecido en las entrevistas, en términos de producción subjetiva, hubiese sido algo muy distinto.

En síntesis, el objeto de interés de esta tesis no es la lectura en sí misma, ni la escuela como ortopedia social, ni siquiera cómo el orden de género se constituye como un elemento dominante. O quizá es todas esas cosas juntas. Pero fundamentalmente se articula en cómo cada una de estas dimensiones se materializa en las ideas que estos sujetos poseen sobre la lectura, la escuela y su género *autopercebido*.

Problematizaciones en torno al lector en los estudios literarios

El grupo de las teorías del siglo XX que poseen al lector como eje –con algunas notables excepciones provenientes de la teoría feminista– se ocuparon primordialmente de enfocarse en cómo hacen los lectores para comprender un texto (Culler, Fliśh, Iser, Jauss, Gadamer), cómo esos intentos por comprender se van frustrando por el texto (De Man, Miller, Hartman, Bloom, Derrida) o la resistencia de los lectores a los significados de ciertos textos (Fetterley, Radway, Bobo). De modo que, aún cuando los teóricos se alejaban de un enfoque excesivamente textualista para adoptar otro más contextual o políticamente comprendido, su preocupación principal continuaba circunscripta a la producción de significado.

Por el contrario, previamente al siglo XX, las teorías vinculadas a la lectura se ocupaban también de las sensaciones del lector. La *teoría contemporánea* le otorgó mayor poder al lector, quien ya no es alguien que experimenta pasivamente las pasiones sino un productor activo de significado, concepción acorde con la división cartesiana entre cuerpo y espíritu. Ya sea que la figura del lector se conciba, entonces, como una entidad textual, una abstracción ideal o universal –como ocurrió durante las décadas de los '70 y '80– o que se la conciba como algo socialmente situado –correspondiente a los '80 y '90–, es decir, marcada entre otros factores por el género, la orien-

tación sexual, la clase, la raza, la etnicidad, el lector suele ser una figura en detrimento de una persona.

Los estudios que se enmarcaron dentro de la sociología de la lectura, los cuales representaron una incorporación fecunda al campo de la comunicación, se ocuparon del significado de la lectura en la vida de la gente (común), qué leían, dónde y cuándo lo hacían, incluso cómo (las formas concretas de sus hábitos de lectura). Articuladamente, quienes realizaron crítica textual se abocaron al ciclo y a la vida de un texto en su historia de transformaciones físicas, como así también al tipo de significado que los lectores construían a partir del mismo. En cualquiera de los dos casos, son los procesos materiales que respaldan la producción y recepción de la palabra escrita lo que cobra importancia, sin implicar en ninguno de ellos una puesta en duda del valor de la palabra escrita.

Sin embargo, con ello no pretendo señalar que los enfoques teórico-literarios pueden decirnos *mucho* sobre la manera en la que los lectores entienden los textos o, a la inversa, sobre la resistencia que éstos ofrecen a los intentos de extraer significado de ellos.

Este aspecto de la crítica textual es fundamental, no solo para estudiar la historia de la producción de un texto, sino para desarrollar la historia de su recepción. De esta manera, cada texto siempre se halla sujeto a la mediación de otras autoridades que no son el autor mismo, y también implica que se cometería un error si se conociera que el medio a través del cual el texto nos llega es un canal transparente para transmitir su significado lingüístico, poético y narrativo.

Por el contrario, deslindar la materialidad del texto de su significado en cuanto obra es tan imposible como distinguir la comprensión de la obra de las formas físicas en las que la recibimos.

Más preocupados por captar el sentimiento en calidad de fuerza primordial de la recepción y el consumo, los críticos de la época romántica centraron su interés en la figura del autor. Según lo ha demostrado M.H. Abrams en *El espejo y la lámpara* (1953), para éstos era decididamente importante

juzgar una obra de arte por la conmoción que produce en los lectores; más bien “la causa primordial, e incluso el fin y la prueba misma del arte han de hallarse en el propio vigor espiritual y las necesidades emocionales del poeta” (1953: 21). En ese momento de la historia de la crítica comienza a marchitarse la idea a partir de la cual la literatura se propone producir un efecto en los lectores, y surge en forma embrionaria la noción según la cual la literatura es expresión de la intención del autor.

El hecho que ese giro hacia el autor se haya producido a fines del siglo XVIII no es casual. Con la impresión comercial desaparecían los antiguos protectores de artistas pero, además, el conjunto del mercado literario experimentaba cambios. Como el lector se encontraba cada vez a mayor distancia y formaba parte de un público más heterogéneo e imposible de conocer, parecía como si el artista se volviera hacia su propio interior y la literatura se transformara en la expresión entre un artista solitario y un lector cuyas reacciones el autor apenas podía adivinar. De hecho, este último quedó tan alejado del mundo del lector que, en 1833, cuando John Stuart Mill analizó qué era la poesía, no vaciló en afirmar que “la poesía es sentimientos que se confiesa ante sí mismo en momentos de soledad” (Abrams, 1953: 25). Para Abrams, esa frase indica hasta qué punto “el público del poeta se ha reducido a una única persona: el mismo poeta” (1953: 26), lo que implica un repliegue aun mayor hacia la esfera privada y la desaparición del autor. La información de Mill puede interpretarse también como ejemplo de un formalismo incipiente en la medida que nos permite vislumbrar lo que sucedería en el futuro: una poesía “que se confiesa ante sí misma” es, sin duda, poesía por la poesía misma. Resulta preciso detenerse en esta diferencia, ya que sugiere otro cambio que se estaba produciendo en el modo que la crítica enfocaba su objeto de estudio. Pues cabe destacar que al transcurrir el siglo XIX no solo el autor se alejaba del lector y se volvía hacia adentro: la indignación literaria misma empezaba a volverse hacia su interior.

El hecho de separar a la obra de las influencias que haya tenido de las que pueda ella misma ejercer –es decir, de todo lo estrictamente externo al poema mismo– es señal de un enfoque intrínseco al objeto literario. Este tipo de formalismo, anunciado ya vagamente por las frases de Stuart Mill, caracteriza también, desde luego, los procedimientos literarios del

movimiento del “arte por el arte mismo” y de buena parte de la crítica literaria del siglo XX. Más interesado en la obra misma que en sus efectos sobre el receptor, este floreciente enfoque “centrado en el texto” –que luego habría de echar por la borda al autor– lleva a su plenitud la formulación kantiana del arte como una “finalidad sin fin” (Littau, 2008: 148).

Existe un supuesto que impregna todo el ensayo de Matthew Arnold, titulado *The function of Criticism at the Present Time* (1865): la literatura eleva el intelecto. La única condición es leer buena literatura, empresa en la que el crítico puede ser de valiosa ayuda, ya que su tarea es “guiar [al hombre] hacia la perfección, haciendo que su espíritu se detenga en lo que es excelente en sí”. El problema es que la crítica “no ha habitado demasiado en la esfera puramente intelectual” y por esa razón Arnold se aplica a instituir una crítica que “recuerde [al lector] que tiene una mente” (1865: 8-9).

En los escritos de este ensayista ya no se observan referencias a los efectos. Ni Arnold ni el lector que él imagina *recuerdan que tienen un cuerpo*. Todo lo que queda en su concepción es la eficacia moral-lectura, cuestión o ideal que esta investigación pretende poner en tensión.

Dicho ideal construyó la creencia de “un criterio infalible para detectar la presencia o la ausencia de una alta calidad poética” que nos permita reconocer lo que es eterno y universal. No se trata únicamente de su manera de hacer de nosotros mejores seres humanos, educarnos, sino su prescripción para salvar la civilización en cuanto tal. El humanismo de estas concepciones, así como el consiguiente elitismo, parece nacer del temor que, sin la guía esclarecida del crítico, las masas recién alfabetizadas no leyeran lo que eleva el espíritu sino lo que brinda burdo placer. Como ocurrió posteriormente con T. S. Eliot, y había sucedido antes con Wordsworth, Arnold siente que su época se halla asediada por cambios vertiginosos que ponen en peligro su cultura. Para Wordsworth, el exceso de estímulos sensoriales actuaba “para embotar las facultades de discriminación del espíritu” (1800: Prefacio). Para Arnold, el peligro radicaba en “la influencia embrutecedora de nuestra pasión por el progreso material” (1865: 23).

Las preocupaciones de la crítica de este período se resumen tal vez con mayor claridad en una observación de I. A. Richards: ante “un caos espiritual como jamás experimentó el hombre, seremos arrojados de nuevo a la poesía, como Matthew Arnold previó. La poesía es capaz de salvarnos; es un medio idóneo para superar el caos” (1936: 31).

El interés de Richards no era interpretar ni cambiar el mundo, sino apreciar lo mejor de él y aportar un remedio para lo peor. Puesto que el mundo es anárquico y la poesía no, ella puede salvarnos de organizar nuestro espíritu y a través de ella –según Richards– podemos alcanzar “un equilibrio total” y poner freno a nuestros múltiples e “inconexos impulsos”, es decir, encauzarlos en “una única respuesta concertada”. Esta idea implica una inversión total de la tradición retórica, pues el propósito de lograr el equilibrio del espíritu no es otra cosa que obstaculizar al antiguo objetivo de *movere*. La poesía ya no *conmueve* al lector; lo devuelve a la inmovilidad frente al caos que lo rodea.

Richards reconoce que la poesía utiliza “un lenguaje emotivo” que tiene efecto terapéutico sobre el lector. Sin embargo, reconoce que su objetivo no es desencadenar la emoción para “hechizarnos, logrando dominio absoluto, su fin es el orden del espíritu contemplativo del lector, devuelto a su equilibrio” (1935: 56). Pese a que muchos de sus acólitos –los defensores de la Nueva crítica, concretamente– lo acusaron de practicar una crítica centrada en los afectos, las explicaciones casi psicofisiológicas de Richards sobre éstos en la literatura indican que para el autor no se vinculaban con el afecto sino con la manera de gobernarlo, en la medida, precisamente, en que buscaba el equilibrio. Para Wordsworth la poesía había sido la expresión del “desborde espontáneo de sentimientos poderosos” en el autor, mientras que Richards se trató de la manera que se ofrecía al lector de gobernarlos. Pero T. S. Eliot fue aun más lejos: el objetivo o “el fin de disfrutar de la poesía es la pura contemplación, desprovista de todos los accidentes de la emoción personal” (1954: 28). Por esa razón, la supuesta buena crítica era la que “procura ver el objeto como realmente es” y la “mala crítica, por el contrario, no es más que expresión de emociones” (1954: 35). Durante ese período, la figura del autor, fundamental en la teoría romántica, fue ex-

pulsada de la indignación literaria y el texto mismo pasó a ocupar el centro de la escena.

A partir de esta descripción se evidencia por qué los partidarios de la *Nueva Crítica* rechazaron buena parte de la obra de Richards, la cual cae en la trampa de la falacia del efecto. No obstante, en otros aspectos, su enfoque de la literatura –al igual que el de Eliot– es el motor que impulsa el proyecto de la Nueva Crítica y la razón por la cual el mismo Richards relató un experimento que llevó a cabo con sus alumnos: les repartió poemas desconocidos sin develar su título ni el nombre de los autores, solicitándoles que los “comentaran con toda franqueza”. Posteriormente, analizó las respuestas. Aunque para Richards ese ejercicio empírico sirvió para revelar las evidencias de lectura de los estudiantes, el hecho más significativo fue que introdujo una modalidad de análisis que se ha transformado en procedimiento predominante de análisis literario, es decir, de la crítica práctica: la lectura minuciosa de un texto divorciado de todo contexto, aquello que F. R. Leavis habría de escribir después como “lectura atenta de las palabras que contiene la página”. De este modo, se trata de un enfoque netamente centrado en el texto que contempla el objeto como realmente es en sí mismo y exige que el sujeto –sea autor o lector– desaparezca de las indagaciones literarias.

Con este método, la crítica volvió decididamente su mirada hacia adentro. No solo consideró que el texto es el centro de interés y dejó de exigir que el estudio se relacione con temas más amplios ni con otras disciplinas (como la filosofía o la historia), sino que centró su atención concretamente sobre sí mismo. En consecuencia, ni el texto literario ni los estudios de literatura se abordaron con referencia a un contexto.

Entidad cerrada sobre sí misma en la cual los elementos textuales operan entre sí dentro de su propio *contexto*, el texto mismo fue terreno donde han de hallarse todas las herramientas de análisis. Se supondrá, entonces, que el texto entraña una unidad intrínseca, cualquiera sean las contradicciones, paradojas o ambigüedades que contenga en apariencia.

Si bien la Nueva Crítica repudió el acento en el autor –propio del romanticismo– puso en un pedestal similar la unidad orgánica. Volvemos así, una vez más, a las propiedades de la literatura, que puede “salvar la civilización porque, mediante la unidad, proporciona cierto orden y armonía que faltan en la vida, en particular, en la vida moderna confusa y revuelta” (Arnold, 1936: 38). Para ello es necesario comprender el lenguaje y la estructura del texto, como así también sus mecanismos técnicos.

A diferencia de la crítica prescriptiva de la tradición retórica, la cual procuraba dictaminar cómo se debía escribir para afectar más al lector, y a diferencia también de la escuela de Arnold, cuya crítica evaluadora intentaba determinar el valor de una pieza literaria al separar la buena literatura de la mala, la propuesta de Ranson resume el empeño de la Nueva Crítica por instaurar una crítica descriptiva que mantenga la *distancia estética* y sea tan fríamente analítica como objetiva. Para volver a la tesis de Jane Tompkins, según esta concepción, la obra poética no es una “unidad de fuerza” (1980: 204) que actúa sobre el lector sino un objeto que es necesario desmontar para analizarlo. De allí que la “respuesta literaria”, dice Tompkins, “se transforme en una categoría carente de sentido porque el interés principal de la crítica ya no son los efectos sino su naturaleza intrínseca”. La literatura ya no es un objeto para la experiencia sino un objeto de conocimiento (mental). Una vez definida así, como significación y no como sensación, o “como algo que significa y no hace, la interpretación se transforma en el acto crítico supremo” (1980: 151-152).

La crítica literaria moderna según los cánones de la Nueva Crítica instaurados hasta los '60 aún perdura en las prácticas cotidianas de lectura. En el mejor de los casos, se investigan los textos para descubrir la multitud de efectos de significación implícitos en ellos; en el peor, se los interpreta según su significado aparentemente correcto. Por lo tanto, se ha perdido la noción a partir de la cual la literatura se vincula también con las sensaciones y no únicamente con la construcción de sentido, situación que se puede atribuir al fervor de la Nueva Crítica por legitimar los análisis “que sean objetivos, que recurran a la naturaleza del objeto en lugar de hablar de sus efectos sobre el sujeto”.

Sin embargo, calificativos como *conmover*, *emocionante*, *entretenido*, *lamentable*, que John C. Ransom relega como “no pertinentes para la crítica”, se han utilizado para describir la relación del público con la literatura durante más de dos mil años y constituyen, por consiguiente, una “larga historia del pensamiento crítico”, como señala Tompkins, “durante la cual especificar el significado no era la preocupación central” (1980: 54-55).

Si bien podemos comprender el recelo ante las emociones en un período de la historia europea en que se las utilizó al servicio de la ideología fascista (desde luego, unos de los motivos para que Bertolt Brecht insistiera en la importancia de la distancia crítica como requisito del pensamiento racional y analítico), también es posible entender, como Susan Sontag, que el empeño de nuestra cultura “por asimilar el Arte al pensamiento”, es un gesto francamente histórico que jerarquiza la comprensión, el pensamiento y la razón por encima de una diversidad de experiencias sensoriales, como el placer, el sentimiento y la pasión. Como sostiene Sontag en *Contra la interpretación*, “en una cultura cuyo dilema clásico es la hipertrofia del intelecto a expensas de la energía y la capacidad sensual, la interpretación es la venganza del intelecto contra el arte”¹.

Pero la venganza no es “del intelecto contra el arte” sino del intelecto contra la cultura de masas que, a través de medios como la novela (en sus primeros tiempos, al menos, y sin duda en la forma de novelas sensacionalistas) y el cine, amenazaba con socavar todo lo que resultara importante para el crítico como guardián de la cultura. Así como F. R. Leavis fue el primero en convocar a la defensa de la alta cultura contra los vulgares productos de la “civilización de masas” y transformarla en una “cruzada moral y cultural” (Eagleton, 1983: 33), Theodor Adorno atacó el arte irreflexivo, es decir, el arte para el consumo, aunque su posición ideológica fuera distinta de la de Leavis.

La aversión de Adorno por lo que denominaba *industria cultural* lo llevó a formular un concepto de la estética que da inicio al arte genuino del ámbito de la experiencia sensorial –reservada para las formas *inferiores* del arte como mercancía– y lo coloca exclusivamente en el plano de la “reflexión

1 Sontag, S. (1964). *Contra la interpretación*.

teórica”, como explica Hans Robert Jauss (1986: 17). Adorno se refería a una “estética de la negatividad”² (1970) que subraya la autonomía del arte: sustraerla de la esfera social es la única manera de conseguir que siga oponiéndose a la cultura dominante y, por ende, el único camino hacia un arte político. Adopta también el principio kantiano del desinterés. Al poner distancia entre *nosotros* y la obra de arte, hace lugar al momento crítico imprescindible en nuestra relación con el arte, y así ofrece resistencia a la demanda filistea de gratificación inmediata, única forma de experiencia estética que conoce la industria cultural.

Por esta razón, Adorno incluye en su tesis sobre la negatividad *el efecto de distanciamiento* de Brecht, mecanismo que aleja al espectador de la acción que se desarrolla en el escenario para permitirle adoptar una perspectiva crítica, y por la misma razón argumenta que es necesario rechazar la catarsis aristotélica, la cual coloca el acento en identificación del espectador como válvula de escape emocional. Mientras que el mecanismo propugnado por Brecht merece aprobación al hacer posible un arte político que obliga a pensar al lector-espectador, se repudia la catarsis ya que es complaciente con los efectos, como ocurre en las formas populares de entretenimiento. El objetivo es evitar el consumo “culinario” de arte, como sostiene Brecht.

No obstante, Hans Robert Jauss es una de las pocas voces que se han alzado en los últimos tiempos para criticar a los que estiman la “cognición suprasensible” por encima de la “experiencia sensorial” y a aquellos que, como Adorno, “consideran que la experiencia estética sólo es genuina cuando ha dejado atrás todo el placer y se ha elevado a la categoría de reflexión estética” (1986: 37).

Esos críticos han relegado “los niveles primarios de la experiencia estética” como el asombro, la admiración, sentirse impresionado o conmovido, las lágrimas de compasión, la risa o el distanciamiento; los han suprimido “prefiriendo un nivel más elevado de reflexión estética”. En su libro *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1977), en gran medida una revisión de su obra anterior (ver capítulo VI), Jauss nos recuerda que en el arte, el placer consiste en “la rendición sensual directa del yo ante un

2 Adorno, T. y Horkheimer, M. (1944). *Dialéctica del Iluminismo*.

objeto” –movimiento que forma parte del deleite común–, también en el “acto contemplativo del lector” ya que “es siempre necesario para construir el objeto estético” (1986: 102-103). Así, la manera en que actúa la literatura sobre el lector (que lo afecta) y el modo en que el objeto literario se construye activamente como tal en el acto de contemplación (cómo nace a través de la interpretación) son para Jauss las dos modalidades de la experiencia estética. En otras palabras: la sensación y la construcción de sentido son las dos categorías a través de las cuales el lector se vincula a la literatura.

Por ende, Jauss procura que comprendamos cabalmente la doble articulación de la experiencia estética; es decir, comprender el disfrute y disfrutar de la comprensión o, lo que él denomina “el goce de disfrutar de algo otro”. Dado a que no se aboca solamente en cómo se puede analizar históricamente el placer, sino también en una definición del placer, propone la tesis según la cual “en el placer estético confluyen efectos enteramente sensoriales y afectos sumamente intelectuales” (1986: 63).

El siglo XX incubó tesis negativas que señalaban lo que quedaba de nuestro “orden de existencia” como algo que “se desmorona constantemente sobre los pies” (Ransom, 1938: 14). En el aspecto crítico literario es como si el crítico, y en consecuencia el lector, debiera enfrentarse al desorden elevándose por encima de él; como si debiera mantenerse estoicamente incólume ante él o construir orden a partir del desorden comprometiéndose. Todo ello exige el control del intelecto. Para el crítico, una de las maneras de procurar el orden o imponerlo consiste en adoptar una actitud de desinterés, es decir, en crear distancia entre la obra y quien la lee.

La otra posibilidad de mantener un equilibrio concertado consiste en lograr que las respuestas afectivas se supediten a la producción de significado. El único crítico – además de Jauss– que se destaca por su indagación sobre el afecto es Norman Holland. A diferencia de sus contemporáneos que escribían entre 1960 y 1970, dicho autor muestra un interés genuino por el afecto, aunque no pone el acento en la sensación –como habían hecho los epígonos de Longinus– sino en la construcción de sentido, en sintonía con los críticos modernos que se orientaban hacia el lector. Con su particular

estilo psicoanalítico de explicar la lectura, Holland establece que la literatura proporciona al lector la oportunidad de transformar las fantasías en formas que no solo son placenteras sino también aceptables por la sociedad.

Parecería que el *debilitamiento del afecto* es una consecuencia de la producción de significado, en cuyo caso –pese a lo sostenido en relación a los sentimientos subjetivos que experimentan los lectores– Holland intercambia el afecto y el significado, subordinado de hecho la sensación de la construcción de sentido. Se comprueba así que sus intereses forman parte, en gran medida, de la crítica moderna orientada hacia el lector y no se inscriben en las corrientes críticas afectivas anteriores, pues no se muestra a favor de desencadenar las emociones sino de encausarlas en un orden intelectual reconocible.

Ya sea que se logre esto último, limitando la producción de significado a la figura del autor, conteniéndolas firmemente dentro (de la unidad) del texto (como establece la Nueva Crítica), atribuyendo al lector la responsabilidad de armonizar los efectos literarios o demarcando estrictamente la frontera entre una literatura que se lee en busca de significados y otra orientada al entretenimiento y afectos, la cuestión radicó casi siempre en gobernar los placeres y perturbaciones que no se pueden explicar racionalmente.

Todas las consideraciones valen para la crítica pero también para la lectura en el marco del discurso crítico moderno. Con la hipertrofia del intelecto, el debilitamiento de los afectos y la ausencia del cuerpo, el dilema del lector es que su figura ha desaparecido gradualmente de las coordenadas del mapa crítico, hecho cuyo primer indicio fue la aparición del autor y, luego, la del propio texto. Aún cuando las teorías de la recepción lectora del período comprendido entre 1960 y 1970 resucitan su figura; para ellas todo lo que el lector puede hacer es (mal) interpretar el texto.

El lector en la teoría literaria

En 1968, Ronald Barthes afirmó que “el renacimiento del lector se hará a cosa de la muerte del autor”. En una propuesta programática para desligar

la indagación literaria de la figura del autor como creador del significado y volcarla hacia el lector, Barthes no solo abogaba por un *retorno del lector* en la teoría literaria, sino que reclamaba mayor protagonismo para el lector, hasta entonces invisible en el discurso literario. Si bien la respuesta del público fue una condición indispensable para toda actividad literaria hasta el siglo XVIII –tanto para los que escribían como para quienes comentaban la literatura–, los parámetros críticos comenzaron luego a desplazarse (al principio, con el romanticismo) hacia el autor, y luego hacia el texto mismo. Cuando volvió a surgir el lector en el mapa de la crítica, ya no fue, sin embargo, como figura sobre la cual la literatura actúa ni que se conmueve con ella –como había sucedido en la tradición retórica clásica– sino como figura que reacciona ante la literatura en cuanto “ocasión para la interpretación” (Tompkins, 1980: 12).

Lo que diferencia la obra de algunos teóricos contemporáneos como Iser, Jauss, Culler y Fish, de sus predecesores inscriptos en la corriente de la crítica afectiva es la figura del lector como productor de significado, pues los críticos anteriores se interesaban en las pasiones que se suscitaban en el lector (pasivo, por lo tanto) que en los significados que éste (lector activo) producía. En este sentido, la teoría literaria posterior a Barthes ha convertido al lector pasivo en activo, lo ha transformado de alguien sobre quien se ejercían acciones a uno que intelectualiza la obra literaria desde el comienzo. Como señala Barthes, “el objetivo de la obra literaria (o de la literatura en cuanto obra) es hacer que el lector ya no sea un consumidor sino un productor de textos” (1974: 16).

Aunque el filósofo francés en estos fragmentos trasciende lo que se permiten algunos teóricos de la recepción, su posición puede asimilarse en muchos aspectos fundamentales a la de los críticos que consideraban que el límite entre la lectura y la escritura se tornaba difuso. Perspectivas que se niegan a pensar el papel pasivo o restrictivo para el lector, y tienden a orientar sus reflexiones hacia un lector/escritor, intérprete de textos y productor autorreflexivo de textos posteriores.

Las nuevas coordenadas de la lectura recuperan al lector activo en contraposición a un ser sobre el cual la literatura ejerce su acción (leer es producir)

y también –posición mucho más difundida– contra el papel esencialmente positivo que se le adjudicaba como buen o mal receptor de significados provenientes de un “Autor-Dios” (Barthes, 1968).

Contra estas explicaciones ideales y universales referidas al lector, muchas teorías sobre la lectura se han vuelto hacia los lectores reales, particularmente encarnados, trasladando a la teoría perspectivas originadas en los estudios de género, la sexualidad, la raza y la etnicidad. Las teorizaciones relativamente recientes de la lectura gay realizadas por Wayne Koestenbaum (1955) y de la lectora lesbiana hecha por Jean Kennard (1986), a los numerosos estudios relacionados que se llevaron a cabo en el marco teórico feminista –entre ellos, los vinculados a las reacciones de lectoras negras– han agrandado el panorama.

Posteriormente a Barthes, toda una corriente de estudios ubica al lector como eje de sus indagaciones, compartiendo el rechazo de la idea del lector como receptor pasivo y arrastrado por las sensaciones, por mucho que sus análisis atiendan a la encarnación concreta de los procesos de lectura. Por lo tanto, cualquiera sea la imagen del lector que surja de cada uno de estos enfoques, todos otorgarán preeminencia a la construcción de sentido. En esa medida, los idealistas y los realistas continúan siendo teóricos pues no se preguntan cómo reacciona un lector particular ante un texto determinado y se cuestionan, en cambio, en qué consisten los protocolos de lectura en general, es decir, cómo comprenden y construyen sentido los lectores.

En la medida que la producción de significado es el eje de sus análisis, las teorías posteriores a Barthes se canalizan en dos corrientes divididas por estas dos premisas opuestas: “el texto debe ser legible” y “todos los textos son una alegoría de la imposibilidad de la lectura”. Así, la problemática relacionada a la lectura se traslada a la legibilidad, que a su vez plantea que el significado es determinable.

Los teóricos que adoptan la primera premisa sostienen que se puede determinar el significado y se logrará hacerlo (aunque un texto dado pueda ser refractario al comienzo); quienes se enmarcan en la segunda premisa rechazan la posibilidad de esa clausura. Estas orientaciones opuestas se

apoyan en dos concepciones filosóficas que provienen de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y la deconstrucción de Jacques Derrida, respectivamente. Por consiguiente, esas tendencias filosóficas marcan la diferencia entre los teóricos literarios que hacen de la comprensión y la legibilidad un principio central de las relaciones entre el texto y el lector y aquellos que, a la inversa, hacen hincapié en el malentendido y la ilegibilidad.

Por lo tanto, según la lógica de la deconstrucción, leer implica, en consecuencia, arriesgarse al malentendido y, por ende, entraña la posibilidad de *leer mal*. Para el deconstruccionismo, leer mal no significa no llegar a una comprensión correcta, puesto que la noción misma de leer correctamente es una falacia: precisamente porque el mal entendido es una posibilidad necesaria.

Espacios en blanco y control de la interpretación

El enfoque de Wolfgang Iser respecto a la lectura se ha hecho famoso por su tesis a partir de la cual todos los textos literarios, especialmente los que estimamos mucho, contienen en su seno “espacios vacíos”, “huecos”, concepto que él desarrolla a partir de la noción de Roman Ingarden denominada *lugares de indeterminación*. Es decir, un texto entrama “instrucciones” o “señales textuales”, pero solo algunas de ellas parecen formuladas explícitamente y otras se hallan en blanco.

Para Iser, esas porciones no escritas son precisamente el motor vital de los actos de comprensión del lector, pues dejan lugar al ejercicio de la imaginación cuando leemos. Si bien un texto siempre contiene lugares de indeterminación, este hecho no hace de él una red de significados inacabados, como lo es para Derrida. En cambio, Iser se inspira en la tesis de Ingarden según la cual un texto es un esquema que contiene huecos que el lector ha de rellenar. Así, el lector realiza el significado de la obra literaria. Iser establece que, pese a que los huecos forman parte de la estructura previa del texto, no es necesario que el lector los rellene de una manera prescripta: los huecos permiten que distintos lectores generen significados diferentes, de modo que “cada lector individual rellenará los

huecos a su manera” (1987: 223). En efecto, los huecos de indeterminación son indicadores de la *inagotabilidad* del texto en la medida que encierra potencialmente la posibilidad de diferentes realizaciones, y ninguna lectura puede agotar jamás plenitud.

De modo que en Iser, la emancipación del lector es paradójica y solamente parcial en el mejor de los casos. Precisamente porque toda decisión de rellenar los huecos de una u otra manera también significa que el lector debe descartar o excluir otras posiciones, Iser argumenta que “al tomar esa decisión, el lector reconoce implícitamente que el texto es inagotable, y esa circunstancia lo obliga, a su vez, a tomar la decisión”³. Pese a que se encuentra plagado de “elementos de indeterminación”, el texto de Iser no es una red de significados inacabados, como lo es para el deconstruccionismo, sino una determinación de puntos de “inacabamiento acabable”. Así, la paradoja de la indeterminación de Iser implica que la lectura no determina un texto: solo se determina a sí misma, como esta lectura. La lectura es libre en la medida en que el texto así lo determina.

Allí radica que Iser sostenga que “la incompletitud del texto exige síntesis” (1987: 109) por parte del lector, quien se ve obligado a hacer del texto algo íntegro. A través de los huecos de la trama, la falta de conexión entre palabras, oraciones, párrafos o, incluso, entre puntos de vista narrativos completos, el texto empuja al lector a aventurar hipótesis, anticiparse, prever, inferir, establecer vínculos, seleccionar, proyectar, etc., hasta que *todo* cierra y el texto adquiere gradualmente forma en la mente del lector. Como lectores, entonces, “miramos hacia adelante y hacia atrás, decidimos, cambiamos nuestras decisiones, abrigamos expectativas, nos sorprendemos si no se cumplen, preguntamos, cavilamos, aceptamos, rechazamos: tal es el proceso de recreación” (Iser, 1987: 286). El lector está obligado a “hacer que todo encaje y adquiera una forma coherente”, aun cuando la coherencia no sea algo dado.

Si no podemos hallar (o imponer) esa coherencia, tarde o temprano dejaremos el texto de lado. El proceso es prácticamente hermenéutico. El texto suscita ciertas expectativas que, a su vez, proyectamos sobre él, a la

3 Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*.

vez que reducimos las posibilidades polisémicas a una interpretación única acorde con esas expectativas y así extraemos un significado individual, configurativo.

Así como la noción de *anticipación de la perfecta unidad* en Gadamer resultó ser un instrumento de control para poner freno al potencial de interpretación, lo que Iser denomina “construcción de coherencia [como] fundamento indispensable de todos los actos de comprensión” (Littau, 2008: 173) resulta un mecanismo de control, un imperativo que transforma lo polisémico o numeroso en algo coherente y único. Todo lo que se resista a la lectura, o lo ilegible, debe cancelarse para que el texto sea legible.

Por lo tanto, Iser comparte la orientación hermenéutica hacia la coherencia y la unidad pero, al considerar que el texto es necesariamente “más rico que cualquiera de sus realizaciones individuales” (2008: 174), excluye de la producción de significado todos los codeterminantes históricos, culturales o contextuales en general. En este aspecto, su teoría de la respuesta estética difiere ostensiblemente de la estética de la recepción formulada por su colega de la escuela de Constanza, Hans Robert Jauss. Este autor enfatiza exclusivamente en las estructuras textuales internas que guían a la lectura, sino también en la manera en que el contexto externo literario-histórico informa nuestras lecturas. Al igual que Gadamer, Jauss se interesa en el hecho que los lectores comprendan los textos de manera similar en épocas y culturas distintas, con el fin de “establecer un vínculo entre el pasado y el presente, entre el sentido canónico del texto y el sentido que tiene para nosotros” (1986: 179).

Aunque critica a Gadamer por su limitación a presuponer la fusión de horizontes en lugar de arribar a ella conscientemente, Jauss presenta también la comprensión del texto por parte del lector una a partir de una *síntesis activa* de dos horizontes. En su concepción, ésta posee la finalidad de superar la antítesis entre un enfoque intrínseco de la literatura o inmanente a la obra como ocurre en el formalismo, y otro extrínseco que reduce el texto a la mera expresión de su contexto social y/o histórico, propia de la crítica marxista. Los lectores constituyen los textos como objetos estéticos inmersos en el contexto más vasto de la historia literaria y extra literaria al

sintetizar esos dos enfoques. Las investigaciones de Jauss ligado a “lo que hace posible que el lector comprenda el texto en su alteridad” (1986: 121) se proponen, por lo tanto, lograr aquello que Gadamer apenas presupuso de modo incipiente.

Al proponer que la comprensión dependa del juicio previo, Jauss involucra en el proceso de esta la posición histórica del intérprete. Por consiguiente, el interrogante que surge es ¿En qué consiste esa necesaria *precomprensión*?

En el ensayo *Literary History as a Challenge to Literary Theory* (1967), Jauss explica así el eje metodológico de su argumentación: el concepto de *horizonte de expectativas*. En calidad de sistema de referencias o constelación mental que el lector puede aportar a cualquier texto, el horizonte de expectativas contiene, de hecho, los elementos de la pre-comprensión:

[...] en primer lugar, las normas conocidas o la poética inmanente al género; en segundo lugar, la relación implícita con obras conocidas del eterno literario guión histórico y en tercer lugar, la oposición entre ficción y realidad, entre la función poética y la función práctica del lenguaje, siempre al alcance del lector reflexivo durante la lectura en cuanto comparación. (1967: 3).

De esta manera, se infiere que los mismos procedimientos utilizados por los lectores para construir el sentido pueden servirle al crítico de fundamento para lo que podríamos llamar una *etnografía de la lectura*: en las actuaciones de los lectores, esos procedimientos se vuelven asequibles a la observación y al análisis, a la vez que nos revelan la lógica mediante la cual la literatura significa. En este sentido, Culler no considera que la lectura sea un mero aspecto importante del estudio de la literatura, sino su objeto definitivo. Por consiguiente, incumbe al estudio de la literatura como disciplina investigar las condiciones del significado, no ya mediante análisis textuales sino mediante un estudio de la lectura.

A pesar de que este tipo de perspectiva abre el espectro a una corriente que define al lector en términos de productividad (muy fecunda para

pensar la recepción dentro del campo de la comunicación), han sido pocos los estudios que han profundizado esta mirada y dieron rienda suelta a las posibles interpretaciones que cada lector puede efectuar de acuerdo a la posición que ocupe dentro del espacio social.

¿Lecturas desviadas?

Mientras que en la teoría literaria de la década del 70, el lector era definido como una construcción textual (el efecto del texto o un *yo* textual), las ideas más recientes se han orientado –según resume Andrew Bennet– a reconocer que “los lectores son producto de construcciones históricas o sociales, más que esencias abstractas y eternas” (Littau, 2008: 1992). A partir de los '80, y en buena medida por obra de los estudios sobre las mujeres, poscoloniales, étnicos y, últimamente, aquellos vinculados a las identidades sexuales (*queer studies*), la noción textual del lector abrió paso a la idea del lector situado contextualmente. Las numerosas obras publicadas en la década del 90 también han contribuido a una comprensión mayor de los efectos que poseen sobre la lectura los factores socioculturales. De allí en más que las últimas explicaciones sobre la lectura hayan criticado las concepciones anteriores por su tendencia a describir un lector universal y se hayan dedicado, en cambio, a las diferencias de lecturas realizadas por mujeres, gays o minorías étnicas.

Suponer que dichas minorías leen del mismo modo, implicaría aplastar la noción misma de diferencia al suponer que comparten las mismas experiencias subjetivas, y por lo tanto, interpretan los textos de modo similar. No solo existen diferencias entre un lector y otro: también dentro de cada uno de ellos. Así, y a pesar de las formulaciones que han tendido a brindarle un lugar de privilegio a las perspectivas productivas del lector, existe una línea divisoria entre aquellos estudios que definen a los lectores en términos de *unidad* y aquellas que parten de la *diferencia* (posición, esta última, que continua siendo muy minoritaria dentro de lo que se conoce como la *sociología de la lectura*).

En el contexto de feminismo, por ejemplo, la crítica unitaria fundamenta y enmarca su idea de la mujer en la noción de una experiencia compartida. Todas se hallan unidas por la experiencia. Por el contrario, la crítica de la diferencia, dentro de la cual podríamos ubicar las perspectivas deconstruccionistas, rechaza la concepción por la cual una mujer se pueda definir por una esencia o que sean todas "una" debido a que poseen dicha esencia en común.

En consecuencia, mientras la primera supone que las mujeres comparten una experiencia similar, la segunda corriente advierte que ni siquiera las diferencias entre ellas –relacionadas a la edad, etnicidad o sexualidad– deben adoptarse como criterios para distinguir lo común a todas las de una misma edad, raíces étnicas o sexualidad. Para estos críticos no basta con subrayar las diferencias existentes, ni siquiera aquellas dentro de cada grupo: más bien, las inherentes al seno de cada sujeto. Por lo tanto, desde la perspectiva de la lectura, tanto la lectora mujer como la lectora lesbiana, es plural y no singular (Flynn y Schweickart, 1986). Este desplazamiento de foco señala la discrepancia entre la política de la identidad y la política de la diferencia, tópico que será retomado en el planteo las coordenadas para el abordaje de *personas trans* en la presente investigación.

Cuando Wayne Koestenbaum señala en *Wilde's Hard Labour and the Birth of Gay Reading*⁴ los riesgos de embanderarse en una lectura gay en el marco de una única comunidad de interpretación basada en el deseo del mismo género en la cual esa actitud se asemeja a "someterse a un esencialismo peligrosamente cómodo, como si la condición gay trascendiera el género, la clase, la raza, la nacionalidad o la época" (1990: 75). Es evidente que rechaza la política de la identidad, no solo porque "la identidad es una cárcel" sino porque las definiciones vinculadas a la identidad suelen descansar sobre aseveraciones reduccionistas.

El miedo a caer en la trampa esencialista, negar la diferencia y la posibilidad de cambio atribuyendo características universales y permanentes a los sujetos humanos, a la vez que la identidad es algo pre-construido que precede a la obra de la cultura (o a la lectura), en lugar de ser algo cons-

4 Koestenbaum, W. (1990). *Wilde's Hard Labour and the Birth of Gay Reading*

truido por la cultura (o durante el proceso de lectura). Algo similar sucede con la observación de Jean E. Kennard en *Ourself behind Ourself: A Theory for Lesbian Readers*⁵, a partir de la cual resulta problemático suponer una “predisposición innata hacia el lesbianismo”, pero también lo es “no tomar en cuenta la biología y pasar por alto las posibilidades del cuerpo” (1986: 65). Dicha observación ubica en primer plano la dificultad que enfrenta la teoría feminista cuando se pregunta qué diferencia entraña para la lectura la diferencia sexual o –en términos de Kennard y Koestenbaum– la *orientación sexual*. Precisamente porque se ocupan de la diferencia sexual, y no solamente de las políticas de la diferencia sino de su fisiología, las teorías literarias feministas *deben* encarar la trampa esencialista.

A partir de los supuestos referidos a las diferencias subyace el problema de la identidad ¿La identidad se halla formada cuando comienza a leer o se forma durante el proceso de lectura? Si lo primero es cierto, otro interrogante es posible de ser formulado: ¿La lectura se encuentra, por lo tanto, anclada en una experiencia exclusiva subjetiva? ¿Acaso es un ejercicio de la identidad? Los textos de una historia literaria desde la heteronormatividad ¿Se limitan a interpelarla sin otra esperanza o esas minorías puede adquirir fuerza resistiendo esa interpelación? ¿Esos/esas que resiste es un ideal crítico o un agente social que aumenta su poder? ¿Quién le pide que resista?

5 Kennard, J. (1984). *Ourself behind Ourself: A Theory for Lesbian Readers*.

La lectura: una metáfora en el campo de la comunicación

Las distintas tradiciones teóricas que abonaron la constitución del campo de estudios de la comunicación se hallan marcadas por las metáforas que se han servido para explicar dicho proceso. Desde las metáforas biologicistas utilizadas por el estructural-funcionalismo, pensando lo social como un organismo vivo con sistemas y subsistemas que trabajan interdependientemente para garantizar el equilibrio y la armonía del cuerpo social, hasta los modelos matemáticos herederos de la cibernética que plantearon la comunicación en términos de transmisión de información.

El proceso de comunicación se ha definido desde las perspectivas más clásicas: aquellas que se podrían identificar en cierta forma como fundantes del campo, como una relación lineal entre los actores que participan en el intercambio de información o significaciones. Por ejemplo, las perspectivas funcionalistas han tomado como modelo el proceso físico de transmisión de información telefónica –metafóricamente– para el sujeto *receptor*, mientras que al proceso de decodificación y lectura de mensajes como *recepción*. Esta analogía nos remite a un sistema de ideas que separa en el espacio, tiempo y sujetos distintos las funciones de emitir y recibir. Asimismo, el modelo produce una metonimia al retomar únicamente el momento preciso de la llegada del estímulo para nombrar al conjunto de las operaciones que se desencadenan en el sujeto. Esta tradición cancela

la posibilidad de analizar a la comunicación en su especificidad e ignora las condiciones y los mecanismos de producción de significaciones que se realizan por la mediación de los lenguajes.

Hacia finales de los '70, las ciencias sociales sufrieron lo que se denominó *crisis de los paradigmas*. En aquel contexto tuvo lugar una sistematización de las tradiciones que habían tematizado a la comunicación masiva y sus medios, la prensa, las industrias culturales y, así mismo, a la interacción humana. Lo que se referenció como “el desplazamiento hacia cultura” resultó ser un cambio cualitativo en torno a la comunicación como un objeto de reflexión teórica, definiéndola como la producción, circulación, consumo y reactualización del sentido socialmente producido. Fue así como la comunicación emergió al modo de una dimensión social transversal y constitutiva de la acción humana, vinculada a la vida misma. Se la propuso como el encuentro en el que se producen y circulan los sentidos acerca de lo que somos y los modos que se construye el lazo social.

Cabe aclarar que se presenta una noción de cultura que pretende ser el principio ordenador de una mirada posible. Para ello, y en búsqueda de la inclusión fecunda, se propone lo formulado por Raymond Williams y Clifford Geertz como definiciones vinculadas a qué puede ser *lo cultural*. El primero argumenta que “la cultura es un proceso social total en que los hombres definen y configuran sus vidas” (1980: 14), mientras que el segundo sostiene que

el concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (1988: 20)

Estas definiciones permiten pensar el modo en que Héctor Schmucler proyectó al campo de la comunicación a principios de la década del 80, a

través de su emblemático trabajo *Un proyecto de comunicación/Cultura*¹. Participando de la transformación de paradigma tras los acontecimientos políticos y sociales en América Latina en las décadas anteriores, se planteó recuperar la versión ontológica moral de la comunicación para dar cuenta de ella como un hecho ético y político, en el que las personas se encuentran y reconocen recíprocamente. De esta manera, enuncia que

la comunicación no es todo pero debe ser hablada desde todas partes; debe dejar de ser un objeto constituido, para ser un objeto a lograr. Desde la cultura, desde ese mundo de símbolos que los seres humanos elaboran con sus actos materiales y espirituales, la comunicación tendrá sentido transferible a la vida cotidiana. (1984: 34)

Se promovió entonces, un tipo de desplazamiento al interior del campo de la comunicación que intentó desarmar aquellas nociones de cultura que en su devenir histórico se habían anclando en los sentidos de lo interno, lo espiritual –conteniendo a las manifestaciones de la religión, el arte y la vida familiar–, abonando de esta forma la división entre el mundo de lo subjetivo a un lado, y el mundo de lo social, al otro. Esto ancló a lo cultural la dimensión superestructural separada de materialidad alguna y las relaciones sociales que la configuraban.

Conformado por diversas tradiciones disciplinares, en su giro *hacia la cultura* el campo de la comunicación se nutrió de los desarrollos teóricos de la sociología marxista, la semiótica, el psicoanálisis, la filosofía y la estética, problematizando así el modo en que se realiza la producción social de lo imaginario.

En este sentido, la filosofía de las formas simbólicas de Cassirer, la hermenéutica de Ricoeur, las investigaciones antropológicas vinculadas al mito, las psicoanalíticas dirigidas a lo imaginario, el interaccionismo simbólico y la sociología del campo intelectual de P Bourdieu, figuran entre

1 Schmucler, H. (1984). *Un proyecto de comunicación/cultura*. En *Comunicación y Cultura*, N° 12.

las incorporaciones más fecundas al campo de la comunicación para la comprensión de los procesos de simbolización.

Asimismo, las reflexiones respecto a las obras de arte y los fenómenos estéticos y de percepción de W. Benjamin y T. Adorno, a través de la lectura realizada de Escuela de Frankfurt para la década del 60, resultaron aportes clave para la institucionalización de un campo que intentaba abandonar sus herencias informacionales y la mirada centrada en lo medios.

Finalmente, la prolífica producción de los denominados *Estudios Culturales*² y su anclaje en los estudios literarios, fue la referencia ineludible para problematizar la cultura como el lugar de tensión entre los mecanismos de dominación y resistencia, incorporando la dimensión del placer de unos sujetos que eran ya pensados con capacidad de agencia frente a los productos culturales que consumían. Al mismo tiempo, la visibilización de *lo otro* devenido en nuevo objeto de estudio, revitalizó y complejizó la pregunta sobre la comunicación.

Todas estas perspectivas teóricas confluyeron, no sin dilemas, en aquellos que se conoció como estudios de recepción dentro del campo de la comunicación, y su consecuente problematización sobre los públicos.

Los estudios de recepción en Argentina

Este recorrido resulta impensable a partir de una idea de evolución lineal, donde cada etapa nueva supera y olvida a la anterior, sino más bien como procesos de continuidades y rupturas, en una historia demasiado nueva tal vez para ser analizada en perspectiva.

Los llamados *estudios de recepción* en Argentina se institucionalizan a partir de los '80, luego de la caída de la dictadura militar y en el marco de una crisis profunda de las ciencias sociales.

2 Mattelart, A. y Neveu, E. (2002). *Los Cultural Studies. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje*.

Estos estudios hundieron sus raíces en ciertas reflexiones y trabajos previos a la dictadura, comenzando a problematizar la relación de los medios con el público, aunque no lo hicieran desde la idea de recepción, sino más bien, la mirada sobre la crítica a los efectos provocados por las industrias culturales en la sociedad.

Básicamente, dos fueron las líneas que abordaron el problema previo a la dictadura. En primer lugar, una tradición que integró la perspectiva del pensamiento nacional y ciertas reflexiones de la sociología de la cultura, enfocándose en la resistencia de los sectores populares a la industria cultural. Dicha línea formuló la pregunta por los modos en que el pueblo pensado como cultura negada, al develarse en el proceso de liberación, recreaba los mensajes de dominación propuestos por los medios.

A su vez, la lectura temprana de Richard Hoggart, de Boris Ford —a través de Jaime Rest— y las nuevas lecturas de Gramsci, aportaron en aquellos años elementos para la problematización de la capacidad de resistencia que poseían los sectores subalternos —la cultura popular, aunque raras veces fuera nombrada así, sino más bien como pueblo, clase dominada— frente a los mensajes de las industrias culturales. Según este enfoque, los públicos no eran vistos como receptores aislados, sino que su identidad se articulaba colectiva e históricamente, marcada por la problemática opresión/liberación: en lugar de receptores se enfatizaba en lo popular; la resistencia reemplazaba a la resemantización. Nombres como Aníbal Ford, Heriberto Muraro y Héctor Schmucler, fueron los representantes de esta línea de investigación.

El segundo modo de abordaje vinculado a la relación entre medios masivos y públicos en la década del 70 en Argentina, se inscribe en la reflexión realizada por la semiología en torno a los campos sociales de la significación, la discursividad social y, en este marco, a partir de la preocupación por las condiciones de reconocimiento de los discursos mediáticos. La idea que guió este análisis fue la afirmación por la cual un discurso siempre es un mensaje situado, producido por alguien y dirigido hacia alguien. Eliseo

Verón, a través su canónico trabajo titulado *La semiosis social*,³ fue el máximo representante de esta problemática.

Hacia la segunda mitad de los '70 y la instauración de la dictadura más sangrienta en la historia argentina, la mayoría de los intelectuales se exiliaron, o fueron perseguidos y acallados, lo que implicó un abrupto silencio en la investigación y la reflexión, la cual recién retomarían en la década del 80. En este período, la emergencia de la pregunta vinculada a los públicos se halla marcada entonces –además del contexto de crisis de las ciencias sociales– por la experiencia de la derrota de los movimientos sociales; la necesidad de repensar el campo de lo político y su inscripción en la cultura. Así, la investigación de los públicos se circunscribió en el campo de la comunicación y la cultura, entendida a partir de la imposibilidad de plantear por separado cada una de las dos áreas.

Héctor Schmucler así lo describe:

Es así como para la década del 80 estamos frente a un proceso que plantea dimensiones nuevas, al mismo que tiempo que hunde sus raíces en planteos previos. Hay ruptura, pero también continuidad: no todo lo que se investiga en los '80 es inaugural. Esto vale la pena señalarlo porque justamente los discursos y prácticas que terminan institucionalizando el campo académico de la comunicación para estos años lo hacen sobre la afirmación de un desplazamiento entendido en términos absolutos: de los medios a la cultura; de los modelos instrumentales –funcionalistas tanto de izquierda como de derecha– hacia el análisis cultural. De alguna manera podríamos decir que la *historia oficial* de los estudios de comunicación en la década del 80, reproducida en la enseñanza escolarizada, habla de una sucesión de teorías comunicacionales que evolucionaron desde un enfoque atento a los medios y sus productores hacia otro en el cual los públicos, marcados por la cultura, se transformaron en protagonistas. La historia de la investigación sobre el lugar que los medios masivos tienen en

3 Verón, E. (1988). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*.

las sociedades, que data en la Argentina en la década del 70, desmiente esta afirmación⁴. (1984: 33)

¿Qué hubo entonces de original y qué continuidades persisten en las décadas del 80 y 90 en la problemática de la recepción?

En primer lugar, en el orden de lo novedoso, debemos mencionar cómo es que la exploración sobre los públicos se inscribe en la Argentina a través de las llamadas teorías de la recepción y en un campo de estudios de la comunicación que se comienza a institucionalizar. Con esta afirmación, los planteos previos, como se enuncio anteriormente, no se referían a receptores ni hacían alusión a un campo específico de saberes comunicacionales, y para este momento comienzan a hacerlo adquiriendo un nuevo estatuto: el de ser *teorías comunicacionales*.

A la vez, el giro hacia *teorías de la recepción* alude a una enorme variedad de numeraciones sobre la relación medios/públicos que involucran un abanico de enfoques epistemológicos y teóricos provenientes de las ciencias sociales todas, y que en este lapso ingresan al campo como nuevas referencias. Es así como otra dimensión de lo nuevo lo constituyen estas vertientes y abordan la problemática: la Escuela de Birmingham y Constanza, la filosofía del lenguaje, la sociología de la lectura de Pierre Bourdieu, la construcción de lo popular de Michael de Certeau, la reflexión posestructuralista o ciertas corrientes del psicoanálisis. Las nuevas referencias permitirán la construcción de nuevos objetos y problemas, a la vez que implicarán también otros modos de investigar.

Estos estudios de recepción se inscriben además en los que algunos llamaron el retorno del sujeto para las ciencias sociales: un movimiento de crítica al estructuralismo y su incapacidad para pensar la subjetividad más allá de las estructuras que la fijan y determinan. Para estos años, surge la emergencia de la preocupación en la ciencia social y en el joven campo de la comunicación por establecer cómo es que los sujetos hacen el mundo. Así, se lleva adelante un corrimiento desde la comprensión de la subjetividad

4 Schmucler, H. (1984). *Un proyecto de comunicación/cultura*. En *Comunicación y Cultura*, N°12.

definida en la producción hacia la preocupación por su capacidad creadora. En este contexto, en Argentina se publica un trabajo como *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*⁵ de Aníbal Ford, el cual retoma observaciones previas respecto al carácter creativo y transaccional de las culturas populares en su relación con la modernidad, y propone pensar esto en el territorio de la comunicación, la cultura y los medios.

La hipótesis que sostiene que los sectores populares tienen una forma de ver el mundo propia, una cultura, y que ésta no puede ser pensada como estado puro desde una visión romántica o folklórica, pero tampoco desde su muerte en la narrativa de la alineación, lleva a las teorías del receptor a explorar los modos en que los sectores populares se relacionan desde la negación con la cultura masiva. Preguntar por los modos en que lo popular emerge en lo masivo en una relación compleja de negación y creación, conforman ese momento una de las apuestas fuertes y ciertamente novedosas de la investigación. Aquí también se puede señalar el trabajo de María Cristina Mata ⁶ vinculado a los usos de la radio, la naturaleza de las propuestas identificatorias y comunicativas que formulan a los sectores populares urbanos y el sentido que ellas adquieren al ser resemantizadas en la recepción. Mata enfatiza en qué manera lo masivo se constituye en espacio afirmador y/o negador de lo popular. Explora el papel desempeñado por las radios en las prácticas culturales de los sectores populares; es en un momento en que luego de los golpes militares en el Cono Sur y el advenimiento de las democracias, esos sectores reelaboran sus identidades para participar en las escenas políticas y sociales.

La relación entre la cultura popular y las industrias culturales también se inscribe en la investigación de Beatriz Sarlo, titulada *El imperio de los sentimientos*⁷, donde desde la sociología de la cultura y fundamentalmente desde las miradas teóricas que revalorizan la figura del lector en la obra literaria, analiza la recepción de un cuerpo de novelas sentimentales – ficciones breves, que se autodenominan novelas, con temáticas en las que impera el sentimiento– dirigidas a los sectores populares.

5 Ford, A. (1994). *Navegaciones. comunicación, cultura y crisis*.

6 Mata, M. (1988). *Radios y públicos populares*. En revista *Diálogos de la Comunicación*, FELAFACS.

7 Sarlo, B. (1985). *El imperio de los sentimientos*.

Finalmente, una cuestión que conlleva a la ruptura o lo novedoso de los planteos vinculados a los públicos entre los '80 y '90, es la noción de *resistencia*, construida desde un nuevo enfoque teórico sobre el poder. Si en las miradas anteriores el poder había sido definido desde su exterioridad a la subjetividad, a partir de aquí se lo abordará como constitutivo del lazo social.

A través de la lectura realizada del pensamiento gramsciano –lectura que en Argentina vuelve a descubrir a Gramsci en clave *barberiana*, es decir, desde la mirada que recupera Jesús Martín Barbero y su emblemático *De los medios a las mediaciones*⁸– se lleva a cabo un desplazamiento de la concepción del poder como imposición hacia la noción de hegemonía y resistencia. Así, se traslada el acento teórico puesto en la dominación como imposición hacia la dominación como la relación de reconocimiento y comunicación, donde el poder no se ejerce como fuerza sino como sentido. Es decir, que los procesos de dominación social ya no son pensados como procesos de imposición desde un interior y sin sujetos, sino como proceso en los que una clase o sectores de clases hegemonizan en la medida en que representan intereses que también reconocen como suyos las clases subalternas.

En esa línea puede ubicarse el trabajo de Nora Mazziotti en relación al género del melodrama en las telenovelas y las estrategias de lectura de los públicos. En estas exploraciones, dicha autora no desconoce el papel relevante jugado por las industrias culturales a la hora de interpelar y construir sentidos, pero presta especial atención a los desvíos, residuos y modos de utilización que no se agotan en la reproducción.

Mencionados los aportes novedosos de las llamadas *teorías de la recepción* para pensar la relación entre los públicos y sus audiencias, es necesario también relevar las continuidades de estas teorías con planteos previos. La cuestión más fuertemente marcada que persiste –aunque bajo otros modos y perfiles– es la preocupación por lo popular. Cabe recordar que en nuestro país, la problemática de la comunicación desde los públicos y la cultura es trabajada antes del golpe de estado de 1976, fundamentalmente

8 Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*.

en los enfoques que se preguntan por la relación de las industrias culturales y el estatuto de la cultura popular. Aníbal Ford reflexiona en torno a esos años:

Nuestra preocupación era hacer una nueva lectura de la cultura del peronismo, refutar la metáfora del aluvión zoológico, y recuperar la cultura de la ciudad pos-inmigratoria tan criticada por los defensores de una Argentina metafísica e hispánica. En este camino comenzó una revisión de la lectura argentina que nos llevó a establecer una contradicción y diferenciación entre la industria cultural internacional-norteamericana y la industria cultural Argentina donde sí habían participado hombres fuertemente críticos de la cultura dominante.⁹ (1994: 41)

Las nociones de autor, lectura y lector para pensar la recepción

En la medida en que el verbo *leer* es entendido en un sentido más amplio, puede aplicarse a distintos objetos de la cultura. Como Barthes señala, “En el dominio de la lectura, no hay pertinencia de objetos: el verbo leer [...] puede saturarse, catalizarse, con millares de complementos de objeto: se leen textos imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etcétera” (1987:41)¹⁰.

De la misma manera como ciertas perspectivas de la crítica literaria han desplazado el objeto de estudio de la obra y el autor como garantías aparentes de unidad hacia el texto y el lector como multiplicidad y proliferación del sentido, este mismo desplazamiento se producido dentro del campo de la comunicación, a partir de la incorporación de la metáfora de la lectura para pensar la recepción. Esta idea se utilizó en el ámbito de los estudios de recepción –con la consecuente incorporación de una serie de vertientes teóricas de las cuales se dará cuenta más adelante– con el fin de elaborar la historia de la cultura desde las lecturas como lugares de enfrentamiento,

9 Ford, A. (1994). *Navegaciones. comunicación, cultura y crisis*.

10 Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje, Más allá de la palabra y la escritura*.

espacios de conflicto, lucha y, eventualmente, de subversión del poder, en sintonía con lo que se ha descrito anteriormente.

El desplazamiento de la preocupación centrada en el autor y en la obra en el campo de la cultura culta o en el emisor y el mensaje en el ámbito de la cultura de masas, hacia un interés por las audiencias—entendidas ya sea como lectores, receptores o consumidores— es un hecho histórico en un doble sentido. Por una parte, una proliferación de estudios en el marco de diversas ciencias sociales y humanas como la hermenéutica literaria, la lingüística y los estudios estructuralistas, los estudios de comunicación, las sociologías de la cultura y funcionalista, cuya preocupación se ha orientado a los procesos de comunicación en el momento de su recepción. Por otra parte, logró observarse un desdibujamiento de las marcas de autor de obra en el sentido clásico del término, en la cultura de masas y en algunas otras expresiones de la cultura post-industrial, así como a la emergencia de las audiencias y los consumidores como personas jurídicas (con todos los costos que ha traído esta idea en términos de naturalización de las reglas de mercado y debilitamiento de la política).

Desde el punto de vista de Foucault, el autor, además de ser un individuo empírico, real, es una función de ciertos discursos, su forma de existencia y circulación en una sociedad. Según el francés, la “función autor no se ejerce de manera uniforme, ni del mismo modo sobre todos los discursos y en todas las épocas y en todas las formas de civilización”¹¹ (1985: 98). Por su parte, Barthes señala que si bien en las sociedades capitalistas se produce un efecto de unidad en el que: “la obra sería en definitiva la voz de una sola y misma persona, el autor” (1987: 66); en otras culturas, en cambio, no existía la relación de propiedad obra-autor. En las sociedades pre-industriales, señala que

el relato no estaba en manos de una persona, sino de un mediador, chamán o recitador, del que se puede, en rigor, admirar la performance (es decir, el dominio del código narrativo), pero nunca el genio. El autor es un personaje moderno producido indudablemente por nuestra sociedad,

11 Foucault, M. (1985). *¿Qué es un autor?*

en la medida en que ésta [...] descubre el prestigio [...] de la persona humana. (1987: 66)

A partir del desarrollo de las nuevas tecnologías de las industrias culturales, la posibilidad de reproducción de los objetos culturales en la producción industrial, ha generado la preocupación por el control económico y político de productos y mensajes, abriendo paso a la emergencia del lector-consumidor.

El camino de la preocupación por el autor y la obra hacia el lector dio origen a las distintas teorías de la recepción en el ámbito de la literatura. Estas teorías orientadas al receptor parten, fundamentalmente, de la crítica a la interpretación hermenéutica tradicional de la cultura y del cuestionamiento a ciertas perspectivas estructuralistas.

La hermenéutica entendida como “la teoría de las reglas que presiden una exégesis es decir la interpretación de un texto singular”¹² (Ricoeur, 1965: 11) se funda en la necesidad del cumplimiento de la intención significativa del texto. Por otra parte, el carácter equívoco del signo que abre la posibilidad al doble sentido, demanda la existencia de una voz autorizada, legítima, depositaria de la autoridad; es decir, del sujeto (individuo o institución) capaz de interpretar los textos en cada ámbito particular.

En el ámbito de la literatura, desde la perspectiva hermenéutica más tradicional, la interpretación descansaría en la habilidad del lector (crítico) para comprender la intención del autor que se halla detrás de la obra de acuerdo a las circunstancias históricas en las que la produjo. Este trabajo solo puede realizarse a través de la reconstrucción cuidadosa del *mundo del autor*: la sociedad en la que vivió, su situación histórica inmediata, personalidad, etc. Esta perspectiva considera a la obra como la comunicación de un significado preconcebido por el autor y a la interpretación como el intento de reconstruir dicho significado. La explicación de las obras se busca en factores históricos, sociológicos o psicológicos externos a ellas, como reglas de la exégesis moderna. Dicha perspectiva hermenéutica pretende

12 Ricoeur, P. (1987). *Freud: una interpretación de la cultura*.

descifrar lo que el autor quiso decir, el sentido propio de la obra, el sentido *verdadero*.

Desde este punto de vista, la validez de la interpretación se concebiría como la restauración del sentido latente en el texto, fundándose en la verdad revelada por el texto y en la cientificidad de la interpretación. Sin embargo, según Ricoeur, desde otra perspectiva hermenéutica –opuesta a la anterior– la interpretación se concibe como desmitificación, como reducción de ilusiones y se emplea “como táctica de la sospecha y como lucha contra las máscaras” (1976: 27) frente a un texto que oculta algo y que habría que descifrar. Dicho autor, incluye en este tipo de método hermenéutico al marxismo y al psicoanálisis.

Algunos estudios de comunicación, herederos de la tradición hermenéutica marxista, han analizado la ideología –como falsa conciencia, imagen invertida de la realidad– de los textos periodísticos, películas, programas de televisión, radio, etcétera; buscan la explicación del texto en su relación con el emisor según las condiciones históricas de su producción.

Asimismo, estos estudios pretendieron determinar el efecto ideológico y la manipulación de los receptores a través del conocimiento del texto. La tarea político-pedagógica del crítico investigador consistiría, desde esta perspectiva, en desmitificar el contenido de los mensajes y desenmascarar las intenciones del emisor, ya que “una vez hallado el Autor, el texto se explica” (Barthes 1984:70). En ambas perspectivas hermenéuticas, tanto aquella que considera que el texto revela una palabra positiva, como la que infiere que el mismo oculta y manipula, conceden al texto un valor y una eficacia frente al cual el receptor se somete y tiene una posición pasiva. El punto de vista atribuido al autor opera como cierre, candado y clausura del sentido. “Una vez alejado el autor, se vuelve inútil la pretensión de descifrar un texto. Darle al texto un autor es imponerle un seguro, proveerlo de un significado último, cerrar la escritura” (Barthes 1984:70).

Por otra parte, cierta perspectiva estructuralista consideró la necesidad de estudiar las obras, no tanto en su relación con quién las produjo, en qué contexto histórico, bajo qué herencia cultural, para reconstruir a través de

ellas el pensamiento, la experiencia, o las intenciones del autor (individuo o institución), sino más bien analizarlas en su estructura interna. Desde dichas tendencias, las obras significan por sí mismas, sus significados son inmanentes.

La diferencia entre el estructuralismo y la hermenéutica está dada por las nociones de sentido e interpretación; mientras que el sentido busca describir los elementos en el sistema de la obra, en la interpretación por el contrario, éstos se incluyen en un sistema que no es el de la obra, sino que puede ser el del autor o el del crítico.

En semiótica, el estructuralismo se interesó por el análisis de las relaciones entre segmentos de una lengua —ya sea literaria, cinematográfica, radiofónica, televisiva, etcétera—, concebida como una totalidad jerárquica ordenada. Dichas lenguas pueden definirse por dos procesos fundamentales: la segmentación en unidades mínimas de significación y la integración de esas unidades en un orden superior, es decir el *sentido*.

De esta manera, el sentido como criterio de unidad se define por el carácter funcional de ciertos segmentos de la obra, haciendo de ellos unidades. A su vez, el sentido (o función) de un elemento de la obra es su posibilidad de establecer correlaciones con otros elementos en que dicha obra se inscribe, considerada en su totalidad. La función se define entonces como el término de una correlación.

Desde esta perspectiva estructural, para analizar un texto resulta necesario determinar, en primer término, el sistema en el que se inscribe. Posteriormente, distinguir las diversas instancias de descripción de la obra y colocarlas en una perspectiva integradora (estructural). Por ejemplo, Todorov propone trabajar el relato sobre dos grandes niveles, ambos subdivididos: la historia (argumento) que comprende una lógica de las acciones, y una sintaxis de los personajes y el discurso que comprende los tiempos, aspectos y modos del relato: “cada elemento de la obra tiene uno o varios sentidos (funciones) [...] de número limitado y que es posible establecer de una vez para siempre”¹³ (1970: 102). El número infinito de

13 Todorov, Tzvetan “Las categorías del relato literario”, en análisis estructural del relato.

relaciones se puede reducir a un número finito de funciones, donde lo que interesa descubrir es la regla que opera a través de varios textos y permite clasificarlos. Desde esta particular visión, “el universo potencialmente infinito de manifestaciones de la significación quedaría así reducido a una especie de combinatoria de unidades elementales de significación.” (1970: 104). Todos los elementos de una obra podrían ser reducidos a una función, por lo tanto no habría ruido ni residuos. Finalmente, señala Todorov que “es peligroso identificar la obra con su percepción por un individuo; la buena lectura no es la del ‘lector medio sino una lectura optima” (1970: 160).

Como parte de esa perspectiva estructuralista, se han desarrollado estudios semiológicos o semióticos del cine, la televisión, etc., donde el significado de la obra se encuentra en forma intrínseca, en el juego de sus relaciones internas. Asimismo, el conocimiento del texto se considera una vía apropiada para anticipar los efectos del sentido en los receptores.

En las distintas corrientes de la crítica literaria derivadas de la hermenéutica, como la Escuela de Constanza (Wolfgang Iser y Hans-Robert Jauss) y del estructuralismo (Umberto Eco), se desarrollaron distintas definiciones operacionales del lector como resultado del desplazamiento de la preocupación por los autores y las obras hacia un interés por el momento de la lectura. Los tipos de lector que describen son construcciones heurísticas que comprenden desde un extremo empirista, en el que prácticamente no habría construcción teórica del lector y se refieren al lector real, hasta aquellas construcciones de lector sin sustrato empírico alguno, como el lector ideal que sería un lector ficticio, una función textual.

Mientras que el estudio del lector empírico permite descubrir las normas de juicio de las obras literarias (o cualquier producto textual), situándose en un punto clave para desarrollar una historia cultural y del gusto del público lector; el *lector ideal*, en cambio, es una construcción fundada en la estructura del texto, representada por aquel lector que se halla en condiciones de realizar la totalidad de las potencialidades de sentido del texto a través de la lectura.

Editorial Tiempo Contemporáneo. Argentina, 1970.

Entre los conceptos de lector, entendidos como una función textual que se fundan en la estructura misma del texto, se encuentra, entre otros, el *lector pretendido* que busca reconstruir la idea del lector que se ha formado en la “mente del autor”; el *lector modelo* construido según la perspectiva estructuralista de Eco, y el *lector implícito* como construcción de la hermenéutica literaria de Iser.

Umberto Eco distingue al autor y al lector empírico del autor y el *lector moderno* como estrategias textuales inmanentes al texto. A su vez, considera que cualquier autor no anticipa únicamente a un *lector modelo* para su texto, sino que además lo instituye, es decir, al anticiparlo lo crea en el sentido expuesto por Marx:

El objeto de arte –de igual modo que cualquier otro producto– crea un público sensible al arte, capaz de goce estético. De modo que la producción no solamente produce un objeto para el sujeto, sino también un sujeto para el objeto. La producción produce pues el consumo [...] creando el objeto del consumo, el modo del consumo, y el impulso al consumo¹⁴. (1987: 107)

Eco define entonces al *lector modelo* como “el conjunto de condiciones de éxito establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado”¹⁵ (1992: 89), de manera tal que un texto potencialmente infinito pueda generar solamente las interpretaciones que prevé su estrategia, en la medida en que desde esta perspectiva “un texto no es más que la estrategia que constituye el universo de sus interpretaciones, sino legítimas, legitimables” (1992: 86).

Finalmente, Eco establece que el objetivo del texto es garantizar la cooperación textual frente a las posibilidades de interpretación más o menos aberrantes. Para alcanzar dicho objetivo es necesario someter a los textos a ciertas reglas de coherencia interpretativa, es decir, de coherencia de un trayecto de lectura –lo que para Todorov significaría una lectura óptima– en los diferentes niveles textuales.

14 Marx, K. (1987). *Elementos Fundamentales para la crítica de la economía política (borrador) 1857-1858*.

15 Eco, H. (1992). *Los límites de la interpretación*.

Desde este punto de vista anclado en el proceso de recepción, se produce una pérdida de información como efecto de las distintas fuentes de ruido, principalmente las diferencias entre los códigos del autor y del lector. La lectura en consecuencia, es considerada aberrante, errónea o por lo menos incompleta.

Por otra parte, el concepto de *lector implícito* de Iser, designa una estructura del texto que anticipa y prevé al receptor; incluye las estructuras del efecto del texto en el polo textual y los actos de comprensión provocados en el polo del receptor. Para este teórico, el texto literario ofrece una proposición de roles posibles que exigen a cada lector “[...] que adopte el punto de vista que le fue asignado para que pueda elevar los centros divergentes de orientación de las perspectivas del texto hacia el sistema de prespectividad”¹⁶ (1987: 62). El *lector implícito*, no coincide totalmente con la *anticipación del lector* que realiza el autor planteada por Wolff y el *lector moderno* de Eco, ya que el punto de vista del lector pretendido sería solamente una perspectiva más que interactúa con las otras perspectivas del texto.

El rol de lector en el concepto de Iser posee dos aspectos centrales: una estructura del texto y una estructura del acto. La primera existe en el texto como intención y la segunda en el acto como cumplimiento. La lectura, entonces, se produce en la tensión entre ambas estructuras de manera que

el rol del lector del texto se realiza tanto histórica como individualmente, de manera distinta según los planes del mundo vital y también según la comprensión previa que aporta el lector individual a la lectura. Esto no es arbitrariedad, sino resulta de que la proposición de roles en el texto se realiza sólo de manera selectiva. El rol de lector contiene un abanico de realizaciones que en el caso concreto, experimenta una determinada y en consecuencia sólo *episódica actualización*. (1987: 63)

El *lector implícito* de Iser es un concepto más amplio que el *lector modelo* de Eco, ya que además de considerar al lector como función textual incluye

16 Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*.

una aproximación a los lectores reales. En la noción de *estructura del acto*, Iser abre un espacio al horizonte de referencia del lector real en el cual se incorpora la singularidad y la variedad de actualizaciones históricas e individuales del texto.

Para aclarar y profundizar la reflexión en torno a la participación de los lectores reales en el proceso de actualización del texto, Hans-Robert Jauss propone como tarea de la hermenéutica literaria “reconstruir el proceso histórico en el que el texto ha sido aceptado e interpretado siempre de manera diferente por lectores de diferentes épocas”¹⁷ (1986: 73). Para alcanzar dicho objetivo, se formula salvar la contradicción entre el análisis inmanente de las obras propio del estructuralismo y el análisis histórico de la hermenéutica tradicional. Esta propuesta consiste en integrar el horizonte de expectativas intra-literario y el horizonte de expectativa social en el análisis de la relación texto-lector, diferenciando así dos niveles de análisis en la experiencia del lector: el del *efecto* como “la concretización condicionada por el texto”, la *recepción* como “la concretización condicionada del texto”, y la *recepción* como “la concretización condicionada por los destinatarios” (1986: 87).

Si bien es cierto que, tanto en el ámbito de la hermenéutica literaria como de cierta crítica literaria estructuralista, se ha producido un desplazamiento del interés por el autor y la obra, hacia una preocupación por el lector y el momento de la lectura, también es cierto que el texto y el autor no han dejado de ser considerados fuente, centro y origen del sentido, como demuestran las nociones operacionales de lector hasta aquí descritas. La estética de la recepción incluye la relación entre el efecto social de la obra y el horizonte de expectativas de los lectores históricamente situados, con lo cual ésta se enriquece con las interpretaciones que se han hecho de ella a lo largo de la historia, aunque se efectúan siempre en relación a la intención del texto y de su autor. De la misma manera, la teoría del *lector modelo* se desarrolla a partir de la intención inmanente del texto.

17 Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria Ensayos en el campo de la experiencia estética*.

Por otra parte, en las perspectivas sociológicas que han desarrollado una definición de lector o consumidor con sustrato empírico, el énfasis no se imprime en la intención del texto o del autor, sino en la intención –no necesariamente consciente– de los receptores o consumidores, las formas particulares en que interpretan, usan o se apropian de los objetos culturales. La sociología privilegia lo que el individuo como parte integrante de un grupo o los agentes sociales como miembros de una clase y la sociedad, realizan con los textos.

Por su parte, Stanley Fish, circunscripto en la gramática transformacional, desarrolló el concepto de *lector informado* que define como un lector maduro, el cual posee competencia (total) de la lengua en la que se halla escrito el texto y una competencia literaria. Esta categoría de lector se convierte también, como el *archilector*, en un sujeto de prueba, capaz de observar sus propias reacciones en el proceso de actualización del texto, con el fin de describirlas y controlarlas.

En el marco de la sociología de la cultura, Pierre Bourdieu ha elaborado un método para aproximarse a los lectores reales y entender el proceso de apropiación de los productos culturales que los sujetos –agentes sociales– realizan. Con esta perspectiva se ha optado trabajar en la presente investigación, al considerar los aportes de las herramientas teórico/conceptuales pertinentes para el tipo de indagación que se plantea en los objetivos.

Bourdieu introduce el concepto de *habitus* de clase y lo define como “sistema de disposiciones durables y transponibles, estructuras predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes”¹⁸. El *habitus* es un conjunto de esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción que opera como regla de coherencia interna de las prácticas individuales y grupales de los sujetos. Asimismo, funciona como una lengua cultural de clase que puede abordarse exclusivamente a través de sus manifestaciones singulares en las prácticas y discursos de los agentes sociales, como hablas de clase, y es lo que otorga unidad y coherencia a las formas de consumo y apropiación de los productos culturales.

18 Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*.

Es importante destacar que a diferencia de otros autores que reducen las categorías de sujeto y las clases sociales a simples estratos diferenciados y jerarquizados pero no antagónicos, Bourdieu introduce en su análisis del consumo cultural la problemática ligada al poder y considera que

las formas diferenciales de apropiación de bienes culturales y simbólicos se debe a que toda distribución de las distintas formas del capital expresa un estado de la relación de fuerzas entre las clases, porque [...] el habitus engendra unas representaciones y unas prácticas que están siempre más ajustadas de lo que parece a las condiciones objetivas de las que son producto. (2007: 241)

Desde este enfoque, los agentes sociales se distribuyen en el espacio social y se distinguen unos de otros por sus propiedades, entendidas éstas como el capital económico, social y cultural acumulado durante las luchas anteriores en las que dichos agentes entraron en juego. El espacio social se puede describir entonces, como un campo de fuerzas en el que los agentes establecen relaciones de poder desniveladas según las posiciones relativas que tienen en dicho espacio. Las posiciones sociales de los agentes en este sentido “[...] son inseparablemente unos emplazamientos estratégicos, unas plazas que hay que defender y conquistar en un campo de luchas” (Bourdieu, 2007: 241).

Si bien los agentes sociales transitan de un campo a otro, según este enfoque, la diversidad y singularidad de las formas de apropiación que realizan los agentes sociales de una misma clase en distintos campos, son homologables entre sí, debido a que

[...] los esquemas generadores del *habitus* se aplican, por simple transferencia, a los más diferentes campos de la práctica, se comprende de inmediato que las prácticas, o los bienes que están asociados con las distintas clases en los diferentes campos de práctica, se organicen de acuerdo con una estructura de oposición que son perfectamente homólogas entre sí, por que son totalmente homólogas del

espacio de las oposiciones objetivas entre las condiciones”
(Bourdieu, 2007: 175).

A partir del concepto de *habitus*, las prácticas y discursos de los agentes son reducidos, depurados, normalizados en un sistema de necesidades como coherencia de elecciones, por tanto, sigue existiendo una preocupación por la unidad del sentido, esta vez depositada en el sujeto de clase, sobredeterminado por sus condiciones de existencia. A pesar de los esfuerzos que Bourdieu realiza por romper con la tendencia de algunos estudios marxistas de privilegiar las sustancias sobre las relaciones, no escapa a una visión inmanentista del poder entendido como algo que los sujetos y/o las instituciones poseen. Considera al poder como capital incorporado en los sujetos en la forma de *habitus* de clase o capital objetivado en las instituciones.

Uno de los aportes fundamentales de la investigación del consumo de los objetos de la cultura en la sociología y de la lectura en la hermenéutica literaria, ha sido el estudio de la relación de determinación de los objetos de consumo. El análisis de la relación texto-contexto ha permitido incluir el problema del poder en el estudio de los procesos de lectura.

En este sentido, una manera de problematizar la concepción inmanentista del poder consiste en preguntarse, no tanto por quién posee el poder, sino más bien acerca del cómo de su ejercicio, ya que el poder “nunca está localizado aquí o allí, nunca está en las manos de alguien, nunca es apropiado como una riqueza o un bien. El poder funciona y se ejerce a través de una organización reticular”¹⁹ (1982: 39). De esta forma, se abordó el problema político de las relaciones de poder, desde la perspectiva del ejercicio de los micro-poderes a través del discurso, es decir, por los mecanismos y dispositivos institucionales que permitirían que el poder circule y se ejerza a través del discurso y de los sujetos que ha constituido. Dichos sujetos –lectores en este caso– no solo son sujetos de clase, sino que ocupan posiciones-sujeto distintas, variables y contradictorias, en las diversas instituciones sociales que no siempre es posible homologar; se encuentran inscriptos en una red compleja de relaciones de poderes y saberes, poniendo en juego de manera singular estrategias particulares de lecto-escritura.

19 Foucault, M. (1982). *El orden del discurso*.

Asimismo, cabe señalar que los lectores transitan, se desplazan en las distintas instituciones sociales, cambian de lugar (en el tiempo y espacio), desempeñan distintos papeles y ocupan lugares diversos en poder/sujeción. Las relaciones que establecen los lectores entre sí a través de los objetos-textos son variables según su situación o su inserción en los espacios y en las instituciones en las que transitan. Esta afirmación cobra vital importancia al momento de analizar las instituciones que imparten las destrezas necesarias para saber leer y escribir (Ver el capítulo *La escuela como ortopedia social*).

A modo de síntesis, puede afirmarse que existiendo perspectivas en los modos de entender la actividad del lector, cuya diferencia no radica únicamente en una cuestión conceptual, sino fundamentalmente ideológica. Por un lado, una posición que espera que los lectores reproduzcan el sentido propio del texto, implicando un punto de vista fijo, el del emisor (autor), lo que éste quiso decir, sus intenciones. Por otra lado, toda otra perspectiva, dentro de la cual se posiciona el presente trabajo de investigación y que consiste en *seguir* las trayectorias del sentido de los lectores, sus transformaciones e implica un punto de vista itinerante: no invoca un lector universal, sino un texto-acontecimiento como acto de enunciación singular e irrepetible, un texto-problema que actualiza relaciones de poder y considera que todo pensamiento es un devenir. Todo lector es singular, no se basa en una totalidad englobante sino que se despliega en un espacio exterior, abierto e indefinido en el que los sujetos se distribuyen.

Estas dos perspectivas teórico-epistemológicas se encuentran en pugna. Las teorías generales, universales, totalizadoras y reproductivas han instrumentado una lucha infinita contra el ruido, la pérdida de información, la ambigüedad y los sentidos múltiples; buscan controlar las migraciones, establecer trayectos fijos que regulen la circulación de los sujetos y los discursos. En otras palabras, calcular detalladamente los movimientos relativos de sujetos, objetos y discursos para controlarlos a través de dispositivos disciplinarios, como se mostrará en el caso de la institución escolar y las lecturas normatizadas.

La escuela como ortopedia social

Se intentará desarrollar aquí el modo en que la *escuela* surge como el lugar central donde se imponen las destrezas y disposiciones necesarias para la recepción de los textos escritos; la institución que va a aparecer en la vida de estos sujetos tallando sus experiencias con la lectura y la escritura. Es importante señalar aquí que en este proceso se hará referencia a una *imposición* de esas destrezas y disposiciones para acceder a la lectura, y no a una “negociación” entre los sujetos y la institución acerca de los modos de acceso y las significaciones sobre los textos con los que toman contacto. La escuela aparece así como la encargada de lo que se conoce como la *alfabetización* de estos sujetos y, al mismo tiempo, como la reguladora del impacto subjetivo de este proceso por el cual se adquirirían los capitales necesarios para su tránsito, exitoso o no, por la institución.

Si bien existe una serie de investigaciones en el campo de la pedagogía que dan cuenta de cómo el aprendizaje de la escritura puede iniciarse antes de la mediación de la enseñanza formal –instancias en que algunos niños insertos en contextos sociales de producción e interpretación de la lengua escrita intuitivamente comienzan la exploración de las reglas de funcionamiento de la misma–, en la totalidad de las entrevistas realizadas en el presente trabajo los sujetos señalan a la escuela como el lugar fundacional de su contacto con la lectura y la escritura. Dentro de estos

estudios, cuyas características son más bien de corte pedagógico, se puede organizar dos grandes grupos:

- 1) Las investigaciones que se preocuparon por describir las habilidades de un sujeto que adquiere conocimientos (aquí podrían señalarse los aportes de la psicología y sus desarrollos sobre los aspectos sensorio-motrices).
- 2) Las investigaciones dedicadas a la problematización sobre el aspecto metodológico relacionado a cómo se enseña a leer y a escribir. Es decir, subyacen en los dos casos una visión técnica instrumental sobre la lectura y la escritura, sin problematizar las condiciones de acceso, o aquello a lo que se accede.

A su vez, resulta imposible referirse a la función reguladora de la escuela sin explicar la centralidad de aquello que se denominó *lecto-escritura* en el proyecto de constitución de la Nación Argentina: el rol que desempeñaron las instituciones escolares en este proceso y el modo que se concentró en ellas –de manera concreta y efectiva– un modelo de país que depositó en la educación la tarea de modelar el *ser nacional*.

Desde mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la escuela pública en Argentina se presenta como la institución por excelencia encargada de garantizar el progreso, tarea no menor en un país que se refundaba al calor de unos acontecimientos, que lejos de desplegarse sobre territorios vírgenes en lo material y lo simbólico, necesitaron *virginizarlos* de manera coercitiva. La escuela, de esta manera, se convertiría en el ámbito social específicamente diseñado para reorganizar el pensamiento de unos sujetos que serían los encargados de llevar adelante el ideal civilizatorio y garantizar la reorganización del sistema social. Sujetos considerados en tanto masa homogénea a la que había que esculpir, instruir y formar, contra aquella otra idea que habría sostenido la barbarie como el impedimento u obstáculo de un progreso – siempre lineal– hacia la civilización.

El rol de la escuela en la constitución del Proyecto Nacional Argentino ha merecido numerosos análisis desde diferentes disciplinas que dieron cuenta

de los distintos modos de funcionamiento institucional y cristalización de unos ideales forjados alrededor de la cultura escrita. Esta historia podría dividirse en varias etapas, cada una de ellas con sus particularidades territoriales, personas que encarnaron en nombre propio esos ideales y modelos pedagógicos que supusieron. Sin embargo, hubo un fenómeno que mereció especial atención por sus implicancias ideológicas, pregnancia y poder multiplicador: lo que se conoció dentro del sistema educativo argentino como el *normalismo* y la proliferación de las *Escuelas Normales*.

Más allá o más aquí del modelo pedagógico que las llamadas Escuelas Normales impulsaron, el perfil de alumno promovido y el modo en que entendieron a la cultura escrita, cabe señalarse la contundencia con que agruparon todo su arsenal de mecanismos regulatorios al servicio de la construcción de unas demarcaciones que –haciendo honor a su nombre– rápidamente se erigieron como rígidas normas, en el sentido de condición de acceso y permanencia, dentro de la institución escolar. En este sentido, la construcción de las normas de funcionamiento del sistema escolar fue creando en el mismo movimiento a aquellas anomalías que habría que identificar, señalar, encapsular, normalizar o bien expulsar en el caso de que no fuera posible su asimilación a un proyecto que tendería a borrar las diferencias, no en pro de un plan de igualdad, sino más bien de un plan de igualación. El signo de la inclusión se trazo allí con el mismo gesto de la violencia que lo nombraba, ya que lo que no decía y omitía ese ideal normativo era a través de qué mecanismos se iba construyendo esa norma y cuántos otros iban quedando fuera de ella.

De cualquier modo, se concurriría a una simplificación errónea y lineal suponer que este proceso en Argentina se llevó adelante únicamente a través de mecanismos coercitivos, a la manera de una dominación vertical. La prolífica expansión de este modelo educativo no podría obtener éxito sin el acuerdo de grandes sectores de la población que vieron en él la materialización de sus aspiraciones y deseos personales. De esta forma, la histórica relación entre el camino hacia el *progreso*, por un lado, y la *educación* como la mejor herramienta para lograr ese cometido, por el otro, se fue ramificando en un país en vías de construcción, atravesado por

fuertes procesos migratorios y con disputas alrededor de la consolidación de un Proyecto Nacional.

En el litoral y en los grandes centros urbanos, los hijos de los inmigrantes fueron los principales “pobladores” del Normalismo. Estos inmigrantes traían una decidida voluntad de superación económica y social, que si no se hacía efectiva en ellos mismos, debía lograrse, al menos, en la generación siguiente: la de sus hijos. (Leoz, 2004: 35)

De esta forma, el *Normalismo* encontró una especial interlocución entre los hijos de inmigrantes, los sectores que se desplazaban del campo a los principales centros urbanos, y específicamente en las mujeres que desempeñaron un rol central en su constitución. Todos ellos, de algún modo encarnaron esos ideales que sostuvieron a la educación como ritual de pasaje hacia unas mejores condiciones de vida, y a la escuela como la institución consagrada para llevarlos adelante. Para Gladys Leoz

Los “hidalgos pobres de provincia”, los hijos de los inmigrantes y la mujer, tuvieron un denominador común: la fe en el progreso personal por obra y gracia de la escuela. Todos creyeron –ellos directamente o sus padres– que por obra del estudio, en la Escuela Normal en este caso, progresarían económica, social y culturalmente. Había en ellos, consciente o no, una coincidencia plena con los caracteres que dieron origen al Normalismo: fe en el progreso, fe en el uso de la razón, fe en la ilustración como motor esencial de hombres y pueblos. (2004: 35)

La fuerte política alfabetizadora de ese momento no poseía solamente como objetivo la mera enseñanza de los rudimentos básicos de la lecto-escritura, sino la configuración de nuevas formas de pensamiento que posibilitarían la reorganización del sistema social de acuerdo a unos intereses específicos. La proliferación y posterior celebración de las Escuelas Normales en el territorio argentino, destinadas al mismo tiempo a la formación de maestros y maestras de educación primaria elemental (hecho que señala

un fenómeno que no se cerró en sí mismo, si no que se potencia a partir de su efecto multiplicador), serviría de principal instrumento de reproducción de un modo particular de entender la lectura y la escritura al servicio del Proyecto Nacional.

Asimismo, las escuelas primarias y secundarias, impregnadas de un marcado positivismo europeizante y atravesado por las teorías evolucionistas, eran vividas como el paso imprescindible para el acceso a la educación universitaria, destinada a la formación de lo que se pensaba sería la clase dirigente del país. De este modo, asistimos a la ramificación de un arsenal de instituciones creadas alrededor y amparadas por ese campo que poco explicita acerca de los supuestos que encarna, conocido como el sistema educativo¹.

A la par del despliegue de un proyecto político y económico de expansión territorial, se consolidaba un sistema educativo que serviría como malla de contención y *corset regulador* para la formación de unos sujetos pensados como actores claves para llevar adelante el tan ansiado progreso. Como ya se ha mencionado, este proceso se expandió y consolidó gracias a la articulación de mecanismos que funcionaron como instancias de subjetivación de un orden impuesto político, económico y simbólico.

Así, y como bien señala Néstor García Canclini, emerge una dimensión central actuante entre el poder económico y el poder represivo, y que el autor denomina el *Poder Cultural*. Éste posee como función principal imponer a los sujetos normas culturales a través de una estrategia que combina la imposición con la disimulación, de manera tal que legitima una particular estructura dominante y la hace aparecer como natural, borrando su carácter de construcción situada; al mismo tiempo que “presenta dicha estructura como requisito y condición necesaria para la socialización de esos sujetos” (1982: 79). En este sentido, la Escuela va operando a través del Poder Cultural para la oferta de unos capitales –construidos alrededor de la lectura y la escritura– que se presentan como iguales para todos e

1 Durante este período existían dos instrumentos legales que se ubicaron al servicio de la regulación del modelo del Normalismo: la Ley 1420 y el reglamento para la Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires (1877).

imprescindibles para un recorrido exitoso por los pliegues de la estructura que la misma institución diseña.

Se establece así una relación de manera directa entre la escolaridad y las prácticas de lectura, es decir que la “poca lectura” o la ausencia de la práctica se relaciona de manera inequívoca con la debilidad del sistema escolar o el fracaso de la escolarización. La poca lectura (o la que no está atravesada por el libro como objeto) es considerada así como una lectura *no certificada* o no sancionada por la institución legitimadora: la Escuela.

Cabe mencionar aquí que a muchos de los entrevistados en el marco de esta investigación les costaba reconocerse como lectores, a pesar que habían tenido contacto a lo largo de su trayectoria biográfica con distintos materiales como revistas, historietas o periódicos (ver entrevistas). El hecho que no se trate de un material que circule al interior de la escuela o no haya sido proporcionado por sus maestras con un fin didáctico, era el principal motivo por el cual consideran que “eso no era lectura”, y por tanto que no los había interpelado/constituido como lectores.

Es indiscutible la centralidad que ocupó y ocupa la palabra escrita en nuestra sociedad, y cómo la Escuela, y a partir de ella, la lectura y los libros, aparecen envueltos en un aura de piadosa e incuestionable neutralidad, pensados como instrumentos puros que allanan el camino hacia el progreso. Como bien se ha expresado, la Escuela apareció durante todo período fundacional (y por supuesto, mucho más allá de él) como la garantía para democratización de los saberes a partir de la profundización, consolidación y expansión del proyecto de la alfabetización universal. Pero, como todo proyecto de universalización, la peligrosa trampa que encerró el desarrollo de esa política fue la invisibilización, la disimulación del modo en que se fue trazando ese universal investido de aparentes buenas intenciones de progreso; los sujetos que fueron tomados y pensados como encarnación de ese ideal universal, pensado como los modelos de hombre y mujeres que necesita la Nación, y el proceso a través del cual ese dispositivo escolar fue borrando a esos otros particulares difíciles de encuadrar dentro de la norma, pensada aquí como letrada, pero que claramente se disponía como regla o pauta de funcionamiento social.

Siguiendo a Pierre Bourdieu tomamos aquí esta idea a partir de la cual un capital cultural engendra hábitos y prácticas culturales; entonces resulta evidente cómo la lectura y la escritura aparecen como

una caja de resonancia de un conjunto de prácticas que se internalizan en el cuerpo de estos sujetos a la manera de esquemas de percepción y acción, es decir, el modo en cada uno de ellos entenderá el mundo y operará sobre él, en el sentido de reproducir un orden anterior, o de producir la posibilidad de un orden nuevo. (2008: 92)

Se volverá sobre este punto al momento de presentar las entrevistas, de manera tal, que resultará especialmente interesante observar las tensiones que pueden reconstruirse entre la inscripción de estos sujetos en un orden otro, es decir, su inclusión dentro del registro de la norma con la consecuente reproducción en muchos casos de las condiciones de su propia exclusión, y esos otros momentos de pliegue donde parecería aflorar un orden propio a contrapelo de los señalado desde esa misma norma.

Retomando a Bourdieu y el provocador análisis planteado en *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, investigación realizada junto a Jean Claude Passeron y que se convirtiera rápidamente en un clásico para explicar la modalidad a través de la cual el sistema escolar elimina a los hijos de las clases sociales desfavorecidas, resulta de interés recuperar aquí la tesis que desarrolla cómo esta escuela —que se enuncia desde una inclusión universal y que esgrime este ideal liberador— se articula con toda una serie de prácticas y mecanismos de violencia simbólica que legitiman las relaciones de dominación de unos sujetos sobre otros, y al mismo tiempo refuerza la teoría que “algunos bienes culturales (en este caso la lectura y la escritura) se ofrecen solo a aquellos sujetos que ya cuentan con capitales para apropiárselos antes de su ingreso a la institución” (Bourdieu y Passeron, 2009: 73).

A pesar de sus declamados enunciados de igualdad y sus principios *universalizantes*, este modelo de escuela pública obligatoria que, como bien se ha señalado, cumplió un rol fundamental en la construcción de

ciudadanos para un modelo de Nación, vio en la diversidad de su alumnado un obstáculo para la concreción de su proyecto político-educativo. Si se partía del principio consagrado en la Ley a partir del cual todos los individuos eran iguales ante las instituciones, la escuela retomó ese umbral, pero lejos de considerar las diferencias, puso en funcionamiento un sofisticado mecanismo de homogenización. De esta manera, aducía ofrecer las mismas herramientas para todos, pero al mismo tiempo ocultaba el dispositivo de normalización a partir del cual sostuvo la creencia que la diversidad atentaba de algún modo contra la unidad nacional. Para construir al ciudadano, era condición indispensable la eliminación de las anomalías y la reconfirmación de las normalidades funcionales a esos objetivos.

Resulta llamativo cómo ha ido cristalizándose un conjunto de representaciones que fueron asociando –de manera mecánica sin la debida problematización al respecto– el acceso a la institución escolar con la ampliación de posibilidades; y la adquisición de unos capitales que, por ser ofrecidos a todos de la misma manera, se creyó que favorecerían a resolver las asimetrías sociales. Concreciones todas sostenidas en el imaginario que ya será señalado y que define a la educación como ruta de acceso y superación de los sectores desfavorecidos.

Tanto para Bourdieu como Passeron, las instituciones escolares ponen en funcionamiento un sistema de reconocimientos y certificaciones que consagran a los sujetos ubicados en situaciones de privilegio cultural, social y económico, de manera tal que quienes circulan exitosamente por la Escuela son aquellos que ocupan previamente posiciones de exención frente a las puertas de ingreso, y que sin embargo son presentados como poseedores de “dones naturales de inteligencia”. La noción de “acción escolar igualitaria” de esta manera fue dejando paso a eso que los autores señalaron como “acción escolar igualadora”, en tanto tendió a nivelar tomando como piso a aquellos que ya se encontraban en situaciones favorecidas de base (2009: 36). A ello, los autores agregan que

los estudiantes más favorecidos no deben solo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas, heredan también

saberes y un saber hacer, gustos y un buen gusto cuya rentabilidad académica aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (2009: 38)

A través de una aguda descripción, ambos autores explican los mecanismos que denominaron *la elección de los elegidos* para señalar los dispositivos a través de los cuales “la escuela premiaba a aquellos que ya habían sido previamente beneficiados en el reparto de capitales materiales y simbólicos en un espacio social más amplio” (2009: 45). Esto supuso la valoración de aquello pensado en términos de “sensibilidades” en las miradas más románticas, o “aptitudes” en las miradas más darwinianas, para incorporar aquello que la escuela señalaba como novedoso al enseñarlo, es decir, sostenida la escena de unos capitales que son presentados como inaugurales, pero que sin embargo ocultan la perversión de que ya *están ahí* antes de ser aprendidos.

A la manera de un mago que crea la ficción de un objeto que aparece en el vacío, la escuela exhibe aparentemente para todos por igual el carácter inaugural de las herramientas para el acceso a la lectura y escritura, pero disimula que esas herramientas ya se hallan en la mochila de sus alumnos antes de su paso por el aula. De este modo, según Bourdieu, “los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento lo que, en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales que coronaban simbólicamente” (2009: 35).

Según esta descripción, los sujetos únicamente actuarían en el orden de la reproducción de una estructura, dado que consciente o inconscientemente, se enfrentan a un orden que parecería inmodificable. Sin embargo, en las entrevistas realizadas para este trabajo, pueden observarse los momentos en que estos sujetos trans despliegan cierto posicionamiento singular, que logra a la manera “táctica” escamotear algo del orden establecido y realizar un tipo de apropiación particular de los materiales de lectura puestos a disposición por la institución. Asimismo, conviene aclarar que sintetizar estas instancias solamente como *actos emancipatorios*, sería incurrir en un error en dirección contraria, es decir, supondría concentrarse en las victorias de

estos sujetos oprimidos e invisibilizar las condiciones efectivas de coerción a las que fueron sometidos en una relación signada por la asimetría: “El sufrir y experimentar la subordinación de sus porvenir profesional a una institución que a través del diploma, monopoliza un medio esencial del éxito social” (Bourdieu y Passeron, 2009: 45).

A partir del trabajo de campo desarrollado para el presente trabajo, puede observarse en las/los entrevistados/as una especie de tensión entre su discurso y el discurso institucional de la Escuela, de modo tal que se convirtió en una premisa de vital importancia pesquisar el entramado de las voces que los atraviesan y reconstruir las marcas de ese diálogo entre la voz propia y las voces otras que aparecen habitando su discurso.

La fuerte presencia de un discurso institucional, normativo, regulador y homogeneizante, posibilita que los momentos de producción de un orden propio se vean amenazados o debilitados, por fuerza de esa *voz otra* que irrumpe para reforzar un orden de cosas dado. Esas instancias podrían definirse como *momentos de ventriloquia*, es decir, cuando el discurso del sujeto es habitado por *otros* hasta el punto de borrar cualquier tipo de posicionamiento subjetivo sobre aquello que se enuncia. Michel de Certeau hace referencia a “la alteración del lenguaje por una posesión”, trazando una analogía con las personas que durante la Inquisición se pensaban como tomadas por algún espíritu externo:

En las personas posesas existe una indeterminación del lugar desde donde hablan y que se presenta siempre como una “otra cosa” que habla en mí. Habla una especie de otro indeterminado [...]. Por un lado no se sabe quien habla o de que habla; por el otro, se tiene un saber que tiende a reclasificar la alteridad que se presenta. (1994: 237)

Asimismo, de Certeau advierte en este mismo escrito sobre los peligros de la interpretación del discurso del Otro, denunciando la violencia que se ejerce sobre la palabra del entrevistado en los intentos de transcripción al lenguaje académico.

Es importante aquí observar cómo el sujeto va relacionándose con la lengua de todos, es decir, de qué manera en muchos casos violenta su propio lugar desde lo que dice, en el momento que sostiene ese discurso otro aún a costa de su propia supervivencia ¿Con quiénes dialogan estos sujetos? ¿En qué momento entra en conflicto con aquello que constituye su propia subjetividad? ¿Cómo vive el sujeto esta experiencia? Este conjunto de interrogantes debe necesariamente articularse con una premisa central: eso que estos sujetos hacen, piensan o sienten, pero fundamentalmente aquellos que dicen, hacen piensan o sienten, tiene un sentido para ellos, y es precisamente la pregunta por el sentido de esas prácticas lo que ha guiado el interés de esta investigación. Es decir, indagar acerca del *sentido* que estos/estas sujetos trans le dan a la lectura.

Una entrevistada narra:

“Mamá siempre, siempre, incentivaba el estudio y me decía: ‘El estudio va a ser tu pasaporte a donde vos quieras llegar’. Me quedó grabado eso desde que era chiquitita. Me decía que había que estudiar porque el que estudia triunfa, que el estudio es la clave del éxito, que el estudio hasta el día que me muera nadie me lo va a quitar. Y así fue. Con los años pienso cuánta razón tenía mi madre [...]”.

En este fragmento puede detectarse la vinculación casi directa, referenciada entre el estudio y la movilidad social. La entrevistada se halla fuertemente atravesada por el discurso letrado que encuentra en la Escuela el pasaporte para poder “ser alguien en la vida”, tal como ella dice. Asimismo remarca con descredito la condición de “iletrado” de su padre:

“Mi mamá tiene estudios universitarios incompletos. Mi papá solo el primario. Yo siempre pensaba: ‘No voy a ser como mi papá, ni voy a tener un novio que sea un iletrado’. Yo la veía a mi mamá siempre elegante y quería ser como ella. Siempre con tacos, cartera. La veía y pensaba: ‘cuando sea grande voy a ser así’. Ese era mi sueño, ser como ella. Y mi mamá era muy inteligente, muy inteligente”.

Posteriormente, relata la situación de ingreso durante su niñez a un colegio de hombres, a pesar de saber que ese sería un territorio hostil para el despliegue de su condición sexual. La lógica del prestigio de la institución educativa aparece entonces a contrapelo de su propio deseo.

“Yo igual quería ir a ese colegio porque ahí no iba cualquiera, era super prestigioso, y el prestigio era lo que a mi me importaba. Me lo banco, me como todos mis secretos, finjo con tal de sobrevivir. Era importante para mi por la formación que me podían dar, por la herramientas que iba a incorporar con todo el tema del estudio”.

Tal como afirma Bourdieu, la escuela aparece así como “el lugar que condensa todas las expectativas y promete satisfacerlas confundiendo los valores de éxito social con los de prestigio cultural” (2008: 67). Al mismo tiempo, los sujetos le asignan un lugar incuestionable al saber, al punto que parece que es el dispositivo escolar el que posee poder explicativo y nominal sobre su propio lugar en el espacio social. Junto a Passeron explica que

Si los propios interesados viven raramente su aprendizaje como renuncia o renegación es porque los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a la elite. Así, hay que distinguir entre la facilidad para asimilar la cultura transmitida por la escuela (mucho mayor a medida que sube el origen social) y la propensión a adquirirla que alcanza su máxima intensidad en la clase media. Aunque el deseo de ascenso a través de la educación no sea menos intenso en las clases inferiores que en las medias, sigue siendo irreal o abstracto dado que las posibilidades de satisfacerlo son ínfimas. (2009: 39)

En este sentido, otra entrevistada manifiesta que en la escuela buscaba la “explicación” moral de una normatividad que era vivida como extraña a la experiencia:

“En las horas libres siempre me ponía a leer cosas, o iba a la biblioteca. Era justo el momento cuando me habían empezado a surgir algunas dudas sobre algo interno, por ejemplo cuál era la definición que tenía una persona que se viste de otra manera o siente de otra manera. Eso me quedó de cuando era chiquita, que mi mamá me decía que cuando no entendiera algo lo buscara en el diccionario, y a mí me parecía que ahí, en los libros, yo iba a encontrar lo que era [...]. Yo buscaba algo que me dijera si estaba mal o estaba bien, si tenía algún problema en la cabeza.”

Pese a que hasta aquí se han señalado las inscripciones de estas entrevistadas dentro del discurso de la norma, accionando en algo que podríamos provisoriamente definir como *rasgos del orden de la reproducción*, en desarrollos posteriores podremos observar cómo estas mismas entrevistadas lograron efectuar ciertos desplazamientos que podrían identificarse dentro del “orden de la producción” de algo propio. A pesar de encontrarse en contacto con algunos materiales de lectura que la institución escolar ha suministrado como parte del canon de aquello que “debía leerse” y con una codificación normatizada sobre su interpretación, pudieron realizar una lectura en clave personal de ciertos textos clásicos, anclada en su experiencia subjetiva. Es decir, lo que interesa aquí es el modo en que, a pesar de estar reguladas por lo que la institución requería de ellas, en otras entrevistas se presentarán algunos datos obtenidos en el trabajo de campo que revelan esos puntos de fuga del discurso *normatizado*.

Cabe aclarar, como ya se ha dicho, que estos señalamiento últimos no pretenden concentrarse simplemente en las victorias de estos sujetos, sino más bien presentar la tensión existente en su propio discurso entre la reproducción de un orden que los oprime y la producción un orden singular.

La elección por lo trans: la desigualdad y la diferencia

Desde sus comienzos, la educación en Argentina tuvo una perspectiva universalista, plasmada en la Ley de Educación Común de 1884, la cual consagró la formación gratuita, laica y obligatoria. Más que un derecho, fue sancionada como una necesidad del Estado. Primero, frente a las masas criollas, y luego, ante la urgencia de *argentinar* a los extranjeros provenientes de las oleadas migratorias.

En ese marco, y valorizada como espacio de socialización, la escuela pretendió ser un ámbito en el cual se suspendieran los conflictos del mundo adulto: fundamentalmente el tratamiento dispar y la segregación propios de una sociedad no equitativa. Sin embargo, la escuela argentina jamás fue el segundo hogar, ni tampoco se constituyó como el espacio inclusivo que ostentaba. La escuela como ámbito de disciplinamiento (fundamentalmente de los cuerpos) ha sabido cobijar solo aquello que ella misma fue creando. Paradójicamente, se ha definido y legitimado con esta ilusoria noción inclusiva y universalista. Ilusión universalista que comporta una doble cara: universal en sus contenidos y universal en sus alcances.

Este carácter *universalizante* ofrece claras limitaciones al momento de pensar las articulaciones entre escuela y sexualidad. La escuela reproduce el ideal de familia monogámica y heterosexual, pero en el mismo movimiento,

calla los procesos violentos que ella misma ejecuta para sostener dicho ideal, e invisibilizar todo aquello que permanece por fuera. La institución escolar determina qué cuerpos reconoce como válidos y cuáles son disimulados o excluidos. Así comienza a entenderse por qué el 64% de las mujeres trans que afirman haberse reconocido en dicha identidad antes de los 13 años no terminó la escuela primaria. Al mismo tiempo de aquellas que lograron terminar la primaria, menos del 10% completo los estudios secundarios¹. Esta no es la misma situación de los varones trans que fueron relevados para este trabajo de investigación, donde se comprueba que, en la mayoría de los casos, se completo la educación primaria y secundaria.

Cuando se compara las trayectorias escolares del colectivo trans se advierte que, para poder completar los estudios secundarios, lo habitual es repetir y reiniciar los estudios de manera intermitente en diferentes escuelas, hecho que equivaldría una trayectoria escolar interrumpida o fragmentada. Los motivos de esa interrupción no se vinculan a la necesidad económica de ingresar al mundo laboral –como sucede en otros sectores sociales–, sino centralmente asociada a la violencia ejercida por sus propios compañeros o las autoridades de las instituciones educativas. Que gran parte de las trayectorias escolares de las personas trans estén atravesadas por situaciones de cambios de escuelas, repeticiones de año o deserciones (más ligadas a exclusiones) pone de relieve la dificultad de la institución para tolerar todo aquello que *excede* o no reconocido por la norma. Su universal es de niños y niñas, claramente diferenciados, con una sexualidad latente pero invisible, que no debería manifestarse en el ámbito escolar. Niños y niñas que nada tienen que preguntarse sobre su propia sexualidad porque la respuesta vendrá sola en el futuro: el deseo unívoco hacia el sexo opuesto.

De esta manera, y teniendo en cuenta que la mayoría de las personas trans ha sufrido algún tipo de violencia (el 91,4 % de las encuestadas, según los datos proporcionados por la fuente antes mencionada), la escuela ocupa el tercer puesto en la lista de espacios donde recibieron agresiones, por debajo de la comisaría y la calle.

1 Datos publicados en *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Lohana Berkins y Josefina Fernández. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

En la escuela, la segregación y la agresión son transmitidas especialmente por parte de compañeros o estudiantes de años superiores. Los docentes, tienden a *proteger* la diferencia a través del disimulo, en el mejor de los casos; intentan reducir el daño, y con ello la visibilidad, bajo su aparente protección, pero nunca es una situación conflictiva que se trabaja desde el aula.

La mayoría de las personas entrevistadas para la presente investigación no se reconocía como *trans* durante su trayectoria escolar. Más que una identidad de género definida, en la infancia y la adolescencia percibían que eran diferentes, siendo la escuela la que terminó nominando esa diferencia.

En la mayoría de las entrevistas y testimonios persiste el deseo de terminar los estudios o iniciar una carrera universitaria, a la vez que el temor de ser nuevamente rechazadas:

Le dijeron a mi mamá: “su hijo tiene prácticas que no son de varón, si nosotros lo expulsamos va a tener un problema, así que mejor sáquelo por las buenas”.

Recuerdo mi vuelta al aula. Hicieron una especie de juego en el que tu compañero tenía que presentarte. Yo estaba muerta de miedo, no sabía que decirle. Transpiraba, estaba muy nerviosa. Mi mamá me esperaba afuera. Le había dicho que si en veinte minutos salía, era porque era una fracasada [...].

Entre las personas trans encuestadas por Berkins y Fernández, únicamente el 11% estudia en la actualidad, aunque entre aquellas que no lo hacen, el 70% desearía poder hacerlo. Entre las causas por las cuales no se completan los estudios, en primer lugar se encuentra el miedo a ser discriminadas.

Teniendo en cuenta estas estadísticas, este trabajo se constituye como una reflexión teórico-política que intenta hacer foco sobre los procesos de recepción, pero vinculados a las construcciones identitarias en torno al género y las interpelaciones emancipatorias. Es decir, no pretende problematizar el género y la sexualidad (cuestiones más complejas que no

se intentan abordar aquí), sino para observar de manera indicial los modos de relacionarse con la lectura de un colectivo abyecto dentro del sistema educativo. En este sentido, el trabajo de campo no se propuso indagar sobre las problematizaciones y complejidades en relación a las construcción genérica de las/los entrevistados, sino cómo el vínculo que establecían estos sujetos con la lectura se hallaba atravesado por la institución escolar como espacio donde se administran las destrezas y capitales sobre qué y cómo leer, y su indefectible articulación con las condiciones de su exclusión.

Tal como afirman Diana Maffia y Mauro Cabral en *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*:²

En los años 70, la irrupción de la categoría de género en la teoría feminista permitió el florecimiento de una serie de análisis que procuraban derrotar los estereotipos vinculados a la identidad femenina y masculina, a sus roles sociales y a sus relaciones de poder. La operación consistía principalmente en dos pasos: primero, diferenciar sexo de género, considerando al segundo una lectura cultural del sexo biológico, asignado dicotómicamente según la anatomía. Segundo, mostrar que las diferencias de género atraviesan toda la vida social, dividiéndola y organizándola simbólicamente. Desnaturalizaban así los roles femenino y masculino propios del género, pero sin discutir la “naturalidad” del sexo.

Muchos análisis contemporáneos conservan esta lectura en dos niveles. No se discute la realidad de las diferencias sexuales, sino la legitimidad de los estereotipos construidos por la sociedad sobre esas diferencias, como si el sexo constituyera una materialidad inapelable. Sostenemos que el sexo anatómico mismo, su propia presunta dicotomía, son producto de una lectura ideológica. Una ideología de género que antecede la lectura misma de los genitales, que no permite hablar de un sexo natural, y que es lo suficientemente

2 Maffia, M. (comp). (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Editorial Feminaria.

fuerte como para disciplinar los cuerpos cuando no se adaptan cómodamente a la lectura que se espera hacer de ellos.

La influencia de ideas posestructuralistas, particularmente de Michel Foucault, dieron lugar a una reacción general que llamó al replanteamiento de estas cuestiones y su binarismo, como así también a la historización de sus términos y significados en el contexto de la ciencia y la tecnología. Así, diversos autores examinaron nuevamente los aspectos del cuerpo físico y la influencia del discurso en la construcción del sexo (Butler, 1990), y la dualidad cuerpo/cultura (Haraway, 1991). En su historia de la distinción sexo/género, la filósofa feminista de la ciencia, Haraway (1991) cita las siguientes fuentes de la conceptualización del género en el período de postguerra: la sexología del siglo XIX; los descubrimientos de la endocrinología bioquímica y psicológica desde 1920; los estudios sobre la psicobiología de la diferencia sexual; las hipótesis relacionadas al dimorfismo sexual a nivel hormonal, genético y neurológico; y las primeras operaciones de cambio de sexo (Christine Jorgensen en 1952 y Roberta Cowell en 1954).

El pensamiento de Butler (1990, 1993) emergió como una tentativa de replantearse la distinción sexo/género, o mejor dicho de colapsar sus conceptos y problematizar la categorización binaria de los humanos y la heterosexualidad como natural. Butler estuvo fuertemente influenciada por las nociones de la categoría del sexo y el *sexo ficticio* de Monique Wittig, así como también por las nociones de heterosexualidad como institución social y el concepto del *pensamiento recto* de Gayle S. Rubin. La *teoría performativa de género* de Butler sostiene que la reiteración de las prácticas discursivas de sexo/género performa, es decir, materializa cuerpos e identidades de acuerdo con la norma heterosexual.

Por lo tanto, según Butler, las personas transexuales y transgéneras convierten sus cuerpos en artefactos, ejemplificando así en una forma acentuada, los procesos a los que todos estamos sujetos. Cuando Butler sostiene “nosotros también nos construimos” (más allá de los significados culturales que recibamos), privilegia aquello que podemos imaginar y simbolizar a partir de quienes somos según nuestra vivencia de lo genérico, poniendo entre paréntesis el género asignado o el anatómico, demandando en-

tonces el reconocimiento del deseo, cualquiera sea la sociedad de la que participamos.

Es importante entonces repensar en las complejas articulaciones entre diferencia diversidad e identidad. A pesar de esta distinción en los enfoques entre universalistas y comunitaristas, ambos coinciden en un punto: en el de partida, constituido por la idéntica cualificación de la “diversidad” sobre la que instauro “lo político”. La diversidad es considerada como un producto o resultado de la alteridad y la coexistencia de identidades culturales sustantivas definidas de manera previa.

Para estas perspectivas, las identidades culturales sustantivas compiten por el reconocimiento en el marco de la necesidad de establecer criterios igualitarios de distribución en un ámbito de diálogo neutral o en el espacio de un Estado instaurador de un régimen de tolerancia multicultural hacia la fragmentación.

Cabe señalar aquí, que los enfoques citados apenas tematizan sobre la estratificación clasista o en cuanto mucho se la considera función de otra instancia, como ser la etnicidad. El liberalismo obstruye la diferencia y desdibuja la desigualdad en su afán de establecer un plano neutral de negociación; y el multiculturalismo comunitarista la considera un tipo especial de “diferencia cultural” o, como ya se ha dicho, una mera función que imposibilita los distintos dispositivos de tolerancia al producir una radicalización de la diferencia cultural.

Tal como plantea Flavio Rapisardi³:

el debate contemporáneo entrapa a la política de las identidades diferenciales o política de las diferencias en una consideración meramente cultural, en tanto exige las dos cuestiones planteadas: por un lado, considera a la existencia de identidades culturales sustantivas y pre-constituidas como pivotes de las regulaciones políticas; por el otro, relega y

3 Rapisardi, F. (2003). *Identidad, diferencia y desigualdad. Una crítica al debate contemporáneo*. En *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*.

divorcia el problema de la desigualdad, enmascarándolo detrás del reclamo identitario cultural. (2003: 39)

En relación a estas consideraciones, Judith Butler abre un espacio de revisión cuando se pregunta: ¿es solamente una cuestión de reconocimiento cultural cuando las sexualidades y las identidades no-normativas son marginadas y descalificadas, y cuando éstas reclaman derechos? Este cuestionamiento, y los debates que implica, delinean una postura crítica, en tanto se busca deconstruir la visión reductiva de lo cultural que se apunta contra la denominada política de la diferencia, y en tanto se propone recuperar la dimensión material presente articulada por toda identidad. En este sentido, Rapisardi expresa que

Una perspectiva crítica exige, entonces, dismantelar lo que las tradiciones políticas liberales o comunitaristas adoptan como punto de partida, las cuales confinan la política de la diferencia a una reductiva versión de culturalismo: proponer identidades sustantivas y preexistentes, distribuidas en un mapa social, que se autodeterminan como pivotes de un régimen regulativo que las considera como partes constitutivas de un plano de inmanencia inalterable sobre el que debe operar. (2003: 40)

Contra esta posición, si abordamos al régimen de la diferencia que rige al mapa social –no como una derivación-reflejo de identidades preconstituidas, sino como articulación específica de modos jerarquizantes de reparto– y a las identidades como configuraciones producidas a partir de los antagonismos articulados por el régimen operante, se podrán correr los intentos de encorsetar las políticas de la diferencia en el acotado campo de las propuestas identitarias de la política del debate contemporáneo. Esta operación teórica no consiste en la simple inversión de las propuestas de las denominadas políticas de la identidad, sino que se funda en la crítica a la misma noción de identidad como lugar sustantivo de autenticación. Es decir, las configuraciones, en tanto articulaciones de operaciones antagónicas y de poder, nunca remiten a comunidades homogéneas, sino a intereses políticos en discordia y en tensión que se pronuncian culturalmente en experiencias culturales comunes de desigualdad.

En este sentido, la cultura puede ser historizada como una superficie en la que se inscriben y articulan las condiciones materiales de la experiencia como campos de conflictos hegemónicos, atravesados por la exclusión. Desde esta posición, se tematizan las configuraciones como fenómenos históricos, es decir, modalidades articuladas culturalmente en la materialidad de lo social en función de distribuciones materiales y simbólicas inequitativas.

En las instituciones escolares se desarrolla a partir de una regulación de la sexualidad que se vincula con el modo de producción, en tanto exige la heterosexualidad obligatoria y la familia como requerimientos sistemáticos de las formas sociales aptas para la reproducción de las relaciones sociales hegemónicas. Por esto, la etnia, orientación sexual, género y cuestiones etarias se pueden constituir en un modo de la lucha de clases, entendida esta no como contradicción estructural, sino como enfrentamientos a los modos de dominio, autoridad, control, propiedad y reparto. Asimismo, la proliferación y no la mera diferenciación multicultural llevan, como sostiene Fabricio Forastelli (2006), a “revisar los sistemas y organizaciones de la autoridad en el terreno político y cultural”, en tanto articulan y hacen interactuar “registros culturales” (sentimientos, sentidos, etc.) y “registros políticos” que exigen el reordenamiento de lo social y de las instituciones.

Configuración e identificación y no identidad pre-constituida son la claves de esta cita. En esta propuesta, la identidad no preexiste ni se estabiliza en atributos, sino que es una configuración articuladora a partir de distintos antagonismos. La identidad de género travesti es concebida como una articulación y proceso en el que se cuestionan los modos de dominio y la reproducción del sistema político de relaciones hegemónicas, es decir, civiles, culturales y económicas. En esta perspectiva, la identidad de género travesti aparece como un constructo que relaciona y pone en juego dispositivos de exclusión y alianzas en función de la tensión y el antagonismo: “ser travesti es ubicarse en un punto de antagonismo en el que renegocia de manera constante sus identificaciones y alianzas en función de la crítica a la subalternidad” (Berkins, 2005).

Algunas consideraciones conceptuales y metodológicas para el abordaje de las entrevistas

En relación a los aspectos metodológicos, es preciso señalar que esta investigación se sitúa en el paradigma de la *compresión* y no de la *explicación*. Esto equivale a pensar que lo que aquí se puede presentar como un conocimiento producido, se obtiene a partir de recrear lo que los sujetos piensan, creen o sienten. Por otro lado, la búsqueda de significaciones se realiza tomando al discurso entendido no como medio de comunicación o transparencia, sino como “una de las herramientas de construcción de lo social, siempre históricamente situado” (Bombini, 2002: 15).

Esto nos arroja a un tema crucial en este tipo de análisis del lenguaje, con todas las discusiones ya dadas respecto a su pretensión de transparencia, los peligros de su opacidad y la infinita fe en sus poderes de construcción de lo real, temática que ha formado parte de una prolífica producción en las diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Pero si ese fragmento de texto es lo único que poseemos para acceder al sujeto ¿Cómo trabajar entonces con eso? Es de las expresiones de los sujetos desde donde se parte para intentar reconstruir las posibles significaciones que luego se articulan con un andamiaje teórico específicamente montado a los fines de esta investigación. Ese discurso producido por cada uno de los entrevistados que forman parte del trabajo de campo diseñado para esta tesis, se convirtió en un objeto de análisis en sí mismo.

Este hecho implicó que se imbricaran los siguientes aspectos:

- 1) Describir significó desentrañar las estructuras conceptuales complejas en las que se basan las prácticas, ideas y creencias de los sujetos relevados en el trabajo de campo, las cuales configuran las significaciones con las que transitan lo que aquí se denominará *trayectos biográficos* y que se desarrollará posteriormente. En su mayor parte, esas estructuras no son explícitas en el mismo discurso, por lo que implicaron un trabajo de interpretación, sin que por ello se haya forzado el relato.
- 2) El análisis se centró en los aspectos relacionados a las premisas a partir de las cuales partió la investigación. Aquello que en un principio se trató de una idea/hipótesis de trabajo, y que más tarde se constituyó como objetivo general y objetivos específicos en el plan de trabajo. Esto da cuenta de un tipo de trabajo más intensivo que extensivo, con lo cual se podría llegar a pensar que pierde la posibilidad de extraer conclusiones generales a partir de los relatos particulares. Sin embargo, esa limitación no implicó dejar de lado las aspiraciones a llegar a un nivel de abstracción mayor que aquello que se describe. Al establecer la significación que determinados contenidos poseen para los sujetos entrevistados, se intenta mostrar algo más que el posicionamiento singular: elaborar una producción más amplia respecto a lo social al que esos sujetos pertenecen.
- 3) Las formulaciones vinculadas a las dimensiones simbólicas se desprenden de los sujetos entrevistados, es decir, lo que se intenta es comprender las significaciones otorgadas por ellos a partir de sus propias explicaciones. En ese sentido, el propósito fue reconstruir la lógica que animó sus posicionamientos subjetivos.
- 4) Tanto el concepto de *marco* de Erving Goffman como el de *habitus* de Pierre Bourdieu ampliaron el análisis de las entrevistas a partir de la idea que existen esquemas generativos socialmente estructurados que han sido incorporados a lo largo de la historia de cada sujeto entrevistado y que suponen la internalización de la

estructura social. Permiten además, relacionar el discurso con sus condiciones de producción.

- 5) A partir de la propuesta analítica de Demazière y Dubar, se intentó focalizar en las construcciones que los entrevistados producen de los temas a través de la identificación de las principales categorías que organizan sus relatos. Así, se identificó una estructura propia de cada entrevista, comparándose posteriormente con las estructuras de otros relatos semejantes, para arribar luego a las estructuras de relatos comunes.

En relación a las técnicas, la elección se articuló en el *método biográfico*. Este último, como denomina Ruth Sautu, se refiere

al conjunto de técnicas metodológicas basadas en la indagación no estructurada sobre las historias de vida tal como son relatadas por los propios sujetos, que ha cobrado una relevancia particular en las últimas décadas como consecuencia, probablemente, de la diversidad de sentidos atribuidos por las personas a los acontecimientos vitales por los que han atravesado, en un contexto social en el que prima la diversidad de adscripciones y referencias, muchas veces contradictorias entre sí. (1999: 18)

El auge de los relatos en primera persona dentro de la investigación en ciencias sociales también se vincula con el intento por reconstruir tanto la propia historia como la historia colectiva, intentando ceñirse lo más posible a la voz de los autores y sabiendo incluso que “todo acto de interpretación comparte cierta violencia por parte del entrevistador” (Santamarina y Marinas, 1994: 19).

Las experiencias particulares de las personas aquí expuestas y recogidas a través de las historias de vida, representan la posibilidad de recuperar los sentidos vinculados con las experiencias vividas, muchas veces ocultas tras la homogeneidad de los datos que se registran con las técnicas cuantitativas de otras investigaciones. A la vez que permiten vislumbrar un mundo de

significaciones, en ocasiones en torno a la intimidad, “plantean el desafío de volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social” (Kornblit, 2004: 15). Es decir, de qué manera lograr que el fragmento se refiera al *todo* o su relación a veces conflictiva con el todo. A su vez, no debe olvidarse aquí es en muchos casos cada unas de los fragmentos debe su “ser fragmentario” a un relación conflictiva con la totalidad.

El interrogante entonces es el siguiente: ¿Por qué desentrañar las estructuras complejas? No se trata aquí solamente de una tarea arqueológica o la búsqueda del *sentido perdido*, único y verdadero, sino más bien supone el hecho de pensar que los sujetos transitan sus vidas, es decir, sus prácticas y sus ideas a veces no se manifiestan de manera explícita, por lo tanto requiere de lo que se denomina *la violencia de la interpretación*. El punto guía de la tarea entonces es lograr reconstruir la lógica, si es que la hubiera, que articula sus puntos de vista en los diferentes momentos del relato recabado a partir de la entrevista.

Según Bertaux, los relatos de vida como insumos para la investigación pueden ser usados en tres momentos del proceso de investigación:

- a) *Fase de exploración* como iniciación de un estudio, con el objetivo de indagar los núcleos de la temática a desarrollar.
- b) *Fase de análisis* en la construcción de una teoría para mostrar el equivalente, al nivel de las representaciones de las personas, de lo que se está estudiando; pueden también constituir el esbozo de una tipología que muestran variantes de un mismo aspecto u ofrece como ejemplos de descripciones o interpretaciones.
- c) *Fase de síntesis* como un modo de mostrar resultados. (1980: 25-26)

A lo largo del proceso de estas investigaciones se optó por el primer y el tercer punto (A y C). En una primera etapa, se recurrió a las historias de vida para poner a prueba una hipótesis inicial y como herramienta de delimitación del trabajo de campo. En esa instancia, se pudieron identificar los primeros núcleos temáticos que surgían como invariantes a lo largo de todas las entrevistas realizadas: *escuela, familia y exclusión*, entre otros. Construidas para el análisis pero desprendidas del testimonio de los entrevistados, sirvieron para trazar las primeras coordenadas dentro de las cuales se enmarcaría la investigación. Los relatos se reagruparon a partir de estos núcleos nodales, implicando una decisión en cierta forma arbitraria pero en sintonía con los objetivos trazados de la investigación.

Por otro lado, se retornó al análisis de los trayectos biográficos en la fase de síntesis de la investigación para señalar las articulaciones entre las experiencias relatadas, los núcleos temáticos construidos/identificados y el marco teórico.

A su vez, se enfatizó sobre tres dimensiones de las escenas relatadas: aquellas vinculadas al pasado, al presente y las entrevistas. Éstas cobran especial relevancia en el caso de los sujetos *trans*, ya que se identifica claramente un *quiebre biográfico* a partir de aquello que los sujetos señalan como la “asunción de su verdadera identidad”, es decir (re) produjeron una cantidad de escenas asociadas a un pasado (en muchos casos identificado como remoto, de difuso anclaje con un posicionamiento subjetivo) y otras relatadas en tiempo presente con un posicionamiento subjetivo aparentemente distanciado del anterior: aquí se hace referencia a las personas trans que relatan su pasado en términos masculinos, pero su enunciación presente en términos femeninos. Lo mismo, pero a la inversa, sucedió con los varones trans.

Jean Claude Passeron (1989) califica la postura en la cual todos los detalles todos los detalles de la historia parecen significativos de “utopía biográfica”, en la medida en que el relato, a través de su sugestión, su inmediatez y realismo de los detalles, la idea de exhaustividad y de cierre en sí mismo. A su vez, explica el riesgo a partir del cual todos los detalles de la historia de vida parezcan pertinentes, cuando son percibidos como metonímicos con respecto al sentido global de la historia.

En muchos casos, el relato pareciera poseer cierta coherencia interna, que se vive casi novelado y cada uno de sus detalles hacen a la “trama” de esa historia. Es decir, que aquí habría que ser cuidadosos con cierto efecto de *ficcionalización* sobre la entrevista: pensar que cada uno de los detalles que revelados en la entrevista se hallan en función de un todo que hipnóticamente se percibe como completo, coherente y con cierta unidad interna.

En las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación, se ha intentado abandonar dicha utopía biográfica a pesar que muchas de las escenas relatadas resultaban interesantes o plausibles de ser analizadas bajo una perspectiva de género más profunda o específica. Desechada esta tentación, se intento focalizar en aquellos aspectos relatados que se vinculaban directamente a la pregunta a partir de la cual partió la investigación, y que más tarde se constituyó en los objetivos de la misma: la relación que estos sujetos establecían con la lectura y escritura. Por supuesto que no es aleatoria la inscripción subjetiva en la elección de estos entrevistados y no otros, pero algunas consideraciones relativas a esta dimensión serán puntualizadas en el capítulo correspondiente.

Asimismo, resultó de vital importancia tener en cuenta la inscripción histórica –no solo pensada como mero contexto– que constituye el trasfondo en el que desarrollaron las entrevistas. Como se ha mencionado en la introducción de esta tesis, al momento de la realización del trabajo de campo no se encontraba aun sancionada la Ley de Identidad de Género (Ley N°26.743), como así tampoco se encontraba en funcionamiento el Bachillerato Popular Trans *Mocha Celis*, primer bachillerato especialmente dirigido, de manera inclusiva, a personas travestis, transexuales, transgéneros, mujeres y varones trans, que garantiza a sus estudiantes el acceso a una educación libre de discriminación por orientación erótico-afectiva e identidad o expresión de género (ver proyecto en las conclusiones). Estos dos hechos marcaron un hito histórico, no en materia de derechos adquiridos exclusivamente, sino también en aquello que se podría nombrar, junto con Williams¹, como “estructura de sentimiento” de una época.

1 Williams, R. (1977). *Marxismo y literatura*.

Williams englobó dicho concepto algo así como el tono, la pulsión o el latido de una época. Una especie de estado de ánimo colectivo que puede pesquisarse en las obras de arte, por ejemplo. De este modo, el tono de época, aunque intangible, posee grandes efectos sobre la producción subjetiva. A pesar que podría pensarse que en la definición misma hay una contradicción, dado que si existe algo que no puede estructurarse es justamente el sentimiento, este intento de conceptualización ha servido de paraguas para tratar de contener algo tan complejo como el sentido que las personas le dan a la vida mientras la están viviendo.

Si el trabajo de campo se hubiese realizado de manera posterior a la sanción de la Ley de Identidad de Género o la implementación del bachillerato trans, seguramente lo que hubiese aparecido en las entrevistas, relacionado a la producción subjetiva, sería algo muy distinto.

En este sentido, las historias de vida muchas veces se entienden construidas a partir de las constricciones del sistema social, pero no se hallan absolutamente determinadas por él, es decir, se presta atención a la siempre compleja articulación entre lo individual y lo social.

En estos relatos se utilizó el concepto *carrera* o *trayectoria* desarrollados por Pierre Bourdieu (1986), entendido como una sucesión de acciones, reacciones, defensas, tácticas y estrategias (De Certeau) que dan cuenta de los aspectos de presión, no queridos o no legidos, que se actualizan en una biografía y son vividos como algo subjetivado. El análisis de esas trayectorias permitió mostrar aquí cómo un cambio de dirección en la trayectoria biográfica de estos sujetos se encuentra vinculado a *la decisión de ser mujer* o *la decisión de ser hombre* (habrá que analizar cuánto de transacción, negociación o reproducción de la norma hay en esas decisiones).

En las decisiones subjetivas de los sujetos trans entrevistados para esta investigación se pueden identificar lo que Kornblit señala como *estrategias antitéticas*, es decir, una serie de acciones en las que el sujeto actual construye-reedita-produce parte de su subjetividad por oposición al niño/a que fue o a sus orígenes familiares.

Al mismo tiempo, pueden observarse lo que la misma autora describe como *estrategias compensatorias*, en las que el sujeto actual se presenta como el complemento de lo que fueron sus padres y lo que el mismo fue siendo de niño/a. Esto evidenciarse claramente en aquellos/as entrevistados/as que marcaron una diferencia en su trayectoria escolar en relación a la de sus padres, o en aquellos/as que le asignan un valor simbólico a la lectura y los libros, a diferencia de lo que sucedía en sus hogares.

El cambio en el género autopercibido es en estos sujetos lo que Bertaux (1981) y Bertaux-Wiame (1993) describen como *índices* en el relato, es decir, aquellos aspectos identificados como hechos que han marcado la experiencia de vida, o también lo que se conoce como *puntos de viraje* (o *momento bisagra*), haciendo referencia al momento vital identificado por el sujeto (y ya no por el investigador) como una encrucijada a partir de la cual su itinerario biográfico tomó un rumbo distinto o inició una nueva etapa. Anselm Strauss (1959) los identifica como *incidentes críticos* que ocurren y que fuerzan a reconocer que “no soy la misma persona que era”.

En el caso de las personas trans esto se vuelve especialmente significativo, ya que no se trata solamente de un cambio en la dimensión de las prácticas, sino un punto de viraje tan significativo como el cambio de género y el presentarse como una persona “vuelta a nacer” (ver entrevista 1). No se podría hablar de un núcleo identitario que se mantenga a lo largo del tiempo, de manera de que, a pesar de los cambios, cada entrevistado se siga sintiendo la misma persona, sino la descripción de una identidad nuevamente construida y señalada bajo la forma de “hacerme a mi misma/o” (ver entrevista 3). Sin embargo, de acuerdo a los testimonios recogidos en el trabajo de campo, puede señalarse que en ninguno de los casos el cambio de género se menciona como un “momento epifánico” (en el sentido de revelación de algo que antes permanecía oculto), sino que todos los entrevistados mencionan un “sentir que siempre fue así” (ver entrevista 2) sin poder identificar claramente un origen preciso.

A pesar de ello, el *cambio de género* (se toma aquí el modo el que los mismos entrevistados lo relatan) sí es descrito como un hecho clave por las/los entrevistados, de modo que gran parte de sus experiencias giran

en torno a él. Por esto mismo, se trabajó partir de ese hecho, yendo hacia atrás y adelante en el tiempo, con un método regresivo-progresivo.

Por consiguiente, en relación a la lectura –tema central de indagación de la investigación– se intentó reconstruir los “escenarios de lectura” (Bahloul, 1998), tratando de identificar las representaciones vinculadas al libro y la lectura, la clasificación de los géneros, las prácticas de adquisición de los libros, la socialización de la lectura, el lugar del libro en su universo material y simbólico, como así también el lugar de la lectura en las biografías educativas y familiares de los entrevistados.

Si bien la lectura no constituye en sí misma un dato de condición social, responde a complejos entramados de la biografía socioeducativa de los sujetos y socioprofesional familiar. Por lo tanto, se entenderá por escenarios de lectura al conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativas de los sujetos entrevistados.

La terminología asociada a la lectura implicó trampas y ventajas metodológicas: por un lado, puso al desnudo las representaciones sobre el libro y la lectura, pero al mismo tiempo, exigió una revisión permanente de las informaciones suministradas por los entrevistados, si es que a partir de estas se pretendía elaborar conclusiones o trazar tipologías, ya que los sujetos entrevistados tendieron a ubicarme en una posición jerárquica en la escena de la entrevista, asociando los modelos dominantes de la práctica lectora a mi posición (es decir, partían de la base que por tratarse de un trabajo de investigación en el marco de la universidad, la lectura y los libros ocupaban un lugar de privilegio simbólico para mí). A partir de este supuesto, en muchos casos tendieron a inscribir sus respuestas en los modelos de lectura dominante y, consecuentemente, desvalorizar sus propias prácticas (ver entrevista 4).

Por su parte, el enfoque biográfico permitió explorar, a la manera de los análisis Pierre Bourdieu, sobre sus prácticas culturales “la relación muy estrecha que une las prácticas culturales al capital escolar medido por el número de títulos o certificados obtenidos y, secundariamente, al origen social”² (2012: 166).

2 Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*.

En este sentido, es importante tener en cuenta cómo estos sujetos se “fueron haciendo lectores” siguiendo las trayectorias más diversas, pero siempre, a partir de la articulación/inscripción (aunque sea deteriorada) en lo que podríamos llamar la *cultura dominante*. Dicho en términos de Bourdieu, “a un volumen determinado de capital cultural heredado, corresponde un conjunto de trayectorias aproximadamente equiprobables que conducen a posiciones aproximadamente equivalentes” (2012: 142).

El enfoque de la lectura vinculado a las trayectorias biográficas se propuso insistir en la no linealidad de las etapas sucesivas en la trayectoria de un lector, como así también en la construcción situacional de un sentido de la lectura que podría ser distinto al del modelo dominante.

Al momento de analizar las entrevistas, se tuvo en cuenta algunas limitaciones de ésta. En este sentido, suele perderse de vista los procedimientos concretos de la enunciación en su contexto, y presupone implícitamente:

- 1- Que el lector mantiene una relación de verdad con su discurso, que hay una relación de identidad entre lo que dice y lo que es, en sustancia, que su discurso no sería más que una serie de informaciones auténticas.
- 2- Que el relato recabado constituye una totalidad, la cual sería propiamente la historia de una vida y cuyo principio de orden sería un sujeto exento de contradicciones (2002: 52).³

De ahí su tendencia a objetivar lo que se dice en un relato, independientemente de las condiciones concretas de su enunciación, cuya coherencia no se discute, pues se supone que revelará toda una vida e incluso todo un mundo al otro. En este sentido, se atribuyó especial atención a eso que podría llamarse desde cierto sentido común las *contradicciones del entrevistado*, pero en este caso se piensan como parte de un mismo relato que puede tener pliegues.

3 Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los poco lectores. Espacio para la lectura.*

La modalidad que se eligió para trabajar estos relatos de vida se centra en lo que se conoce como una *perspectiva etno-sociológica*, la cual consiste en acceder a través de los relatos a los referentes contenidos en ellos, dando cuenta de las relaciones, normas y procesos que estructuran la vida social. Se trata entonces de describir el funcionamiento de las instituciones sociales (en el sentido de Durkheim) a través de las voces individuales. Es decir, pensar que ahí puede haber una cierta sintonía entre lo que esas voces e historias pueden decir, nosotros podemos inferir de lo que dicen, y alguna voz más coral que todas ellas ponen en funcionamiento en su conjunto.

A su vez, en relación a las cuestiones conceptuales, resultaron claves los aportes vinculados a la doble sociología de las estructuras sociales y la acción: el concepto de *estructuración* acuñado por Anthony Giddens⁴ que apunta en primer término a hacernos percibir las estructuras sociales desde el ángulo del movimiento. Así lo define el autor al "proceso de las relaciones sociales que se estructuran en el tiempo y en el espacio vía la dualidad de lo estructural" (1979: 108).

La noción de dualidad de lo estructural puede expresarse en diferentes maneras. En primer lugar, puede proponerse que "las propiedades estructurales de los sistemas son a su vez condiciones y resultados de las actividades efectuadas por los sujetos o agentes que forman parte de esos sistemas" (Giddens, 1984: 444). Se trata de una visión circular de la construcción del mundo social en que sus dimensiones estructurales se sitúan antes de la acción, como condiciones suyas, y simultáneamente después, como productos de ésta.

Sin embargo, puede contemplarse la noción de *dualidad de lo estructural* desde otro ángulo: "Lo estructural siempre es al mismo tiempo restricción y habilitación" (Giddens, 1979: 95). Remite, pues, conjuntamente a las nociones de restricción social y de competencias.

Las sociologías de las restricciones y las determinaciones sociales (como es la tendencia de Bourdieu) hacen foco, antes bien, sobre el aspecto

4 Giddens, A. (1979). *Problemas centrales en la Teoría Social*.

constrictivo del orden social y parecen menos atentas a las capacidades que se abren para los actores.

Integrando una sociología de la acción, la teoría de la estructuración concibe la competencia como “todo cuanto los actores conocen (o creen), de manera tácita o discursiva, acerca de las circunstancias de su acción y de la ajena, y que utilizan en la producción y reproducción de la acción” (Giddens, 1984: 274). Esta competencia pone notoriamente de relieve una capacidad reflexiva de los sujetos, “capaces de comprender lo que hacen mientras lo hacen”. Con todo, esa “reflexividad obra solo en parte en el nivel discursivo”. Así, Giddens diferencia entre dos modalidades de la reflexividad: la *conciencia discursiva* y la *conciencia práctica*. La primera, remite hacia “todo cuanto los actores pueden expresar de manera verbal (oral o escrita)”; es decir, aquello a lo cual usualmente uno reduce la noción de conciencia. La segunda, noción más original, apunta a “todo cuanto los actores conocen, de manera tácita, todo cuanto saben hacer en la vida social sin poder expresarlo directamente de manera discursiva” (1984: 281-282). Esta última perspectiva será clave para poder leer/analizar las entrevistas realizadas para la presente investigación.

En referencia a la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (1856-1939), Giddens señala que “existen barreras, en especial la censura, entre la conciencia discursiva y lo inconsciente”. En efecto, lo inconsciente incluye “las formas de cognición o de compulsión que están por completo censuradas, o que solo aparecen en la conciencia una vez deformadas” (1984: 64). Lo inconsciente constituye uno de los límites de las competencias de los sujetos.

Tomar en cuenta la cuestión de la competencia, incluso en forma limitada, lleva Giddens a encarar de manera flexible los vínculos entre conocimiento usual y conocimiento culto del mundo social, sin recurrir al tema de la “ruptura epistemológica”: “Ninguna línea demarcatoria clara separa a los actores ordinarios de los especialistas cuando se trata de reflexión sociológica documentada. Ciertas líneas demarcatorias existen, desde luego, pero son inevitablemente laxas” (1984: 76).

Por otra parte, en una visión dinámica de este carácter no-estanco, se observa que las teorías de las ciencias sociales "se entrelazan más o menos con las teorías-en-uso" de los actores. Por su puesto, esto no significa que entrevistador y entrevistados utilicen los mismos tipos de criterios para evaluar sus dichos, ni siquiera que los entrevistados puedan tener una reflexividad absoluta o "en el vacío" de lo que ellos mismo producen. Giddens se refiere a *criterios de credibilidad*, utilizados por los actores para dar cuenta de lo que hacen, y a *criterios de validez*, utilizados durante el proceso de investigación. Se intentó trascender este tipo de proceder al considerar simultáneamente las cercanías y las diferencias, las continuidades y discontinuidades, pero también interrelaciones en un proceso de retroalimentación mutua (de los entrevistados hacia mí, y viceversa).

Para Giddens, "las prioridades estructurales de los sistemas sociales se extienden, en el tiempo y en el espacio, tanto más allá del control que sobre ellos puede ejercer cada sujeto" (1984: 153). Entonces, las consecuencias no intencionales de la acción constituyen, junto con lo inconsciente, uno de los límites principales de esa misma noción de la competencia.

A través de este concepto, Giddens integra a su teoría de la estructuración una noción clásica en sociología, desde el funcionalismo de Robert Merton (1910-2003) y sus "consecuencias no previas de la acción social tendiente a fines" hasta el individualismo metodológico de Raymond Boudon y sus "afectos perversos". Entonces, "del decurso de la acción surgen incesantemente consecuencias no deseadas por los actores y, de manera retroactiva, esas consecuencias no intencionales pueden volverse condiciones no reconocidas de acciones posteriores" (1984: 191). Lo que propone Giddens es una auténtica dialéctica de lo intencional y lo no intencional, en la cual lo primero (la intención de tal actor que realiza tal acto) se toma en secuencias complejas de acción cuyas consecuencias se le escapan.

Si bien gran parte de la teorización de Giddens tiende a asociar lo micro con lo macro y reinscribir(se) dentro de lo que podría denominarse *sociologías funcionalistas* (con su correlato en las metáforas biologicistas y

el peligro que eso conlleva), en esta investigación solo se tendrán en cuenta aquellos aportes que contribuyan a pensar la tensión entre la capacidad de agencia de los sujetos y las restricciones tendientes a la reproducción de las estructuras sociales, más allá de las “elecciones conscientes”. En este sentido, se articula con la perspectiva anteriormente citada de Pierre Bourdieu.

Entre la reproducción de la norma y la producción subjetiva

Las entrevistas aquí presentadas se organizan en tres núcleos temáticos, los cuales se desprendieron como invariantes en las cincuenta trayectorias biográficas que se relevaron para esta investigación.

Como se planteó en el capítulo que analiza el lugar de la escuela como ortopedia social, la mayoría de las/los entrevistados sitúan la ruptura en sus trayectorias lectoras ligadas a su quiebre con la institución escolar. El ciclo escolar y sus quiebres afloran en los recorridos de las/los entrevistados como el marco predominante de surgimiento de su contacto con las prácticas de lectura. La salida del sistema escolar es el punto más notable en el caso de todas las *chicas trans*, ya que marca la reducción de las lecturas; más precisamente cuando se sanciona una formación técnica o se proviene de una situación de descalabro escolar. Por lo tanto, las rupturas en a las trayectorias escolares son la mayoría de las entrevistadas ligadas a lo que ellas consideran un “fracaso escolar”. Este no es el caso de los *chicos trans*, que han tenido un tránsito relativamente “exitoso” por la escuela y en la mayoría de los casos han continuado con los estudios universitarios (este aspecto se torna especialmente revelador como una diferencia sustancial entre chicas y chicos trans, temática que será abordada y desarrollada con mayor precisión en las conclusiones).

Todos los fragmentos de entrevistas articulados con la cuestión escolar serán englobados bajo la categoría *la lectura y la escuela*.

Por otra parte, un segundo núcleo invariante que atravesó las entrevistas se circunscribe a cómo la lectura se convierte en un marcador de ascenso social que sintetiza la posibilidad de distanciamiento asociado a su origen o como posibilidad de reconocimiento. En esos testimonios, la lectura no necesariamente importa por sí misma, sino que es la estrategia que permite tener un lugar en ese juego de fuerzas desigual, obtener el reconocimiento que un orden de género deteriorado no permite. Estos se hallarán articulados en *Lectura y reconocimiento social*.

Finalmente, una última categoría que se encuentra relacionada a lo planteado dentro de la línea de la estética de la recepción y que define a la lectura como una instancia de producción subjetiva. En esos fragmentos, veremos cómo, a pesar de las lecturas canónicas impuestas desde la norma, existen pliegues o movimientos tácticos de los/las lectoras para producir significación desde una posición subjetiva: *Lectura y producción subjetiva*.

Lectura y escuela

Entrevista (chica trans)

A mí me gustaba mucho ir a la escuela. Me gustaba la clase de lengua, exponer lo que pensaba; pero a veces eso me traía problemas porque el resto de los chicos no veían las cosas como yo. Por ejemplo, recuerdo un libro que teníamos que leer, y ahí había un personaje masculino que a mí me gustaba. Entonces hice una descripción de ese personaje, y la maestra me preguntó si para mí él se iba a quedar o no con la protagonista femenina. Yo contesté “ojalá que no”, así se quedaba soltero, porque a mí me gustaba. Eso desató la burla de mis compañeros que empezaron a reírse sin parar. La maestra me dijo que a los chicos les tenían que gustar las

chicas y me hizo sentar otra vez en mi banco. Después de eso, yo me fui metiendo de a poco en una burbuja [...].

En este fragmento de la entrevista puede observarse una fractura entre la norma (aquello señalado por la maestra) y el deseo de la lectora (que el protagonista se quede soltero para ella). En esa fractura opera la figura normalizadora de la escuela: no solo de la maestra, sino también, y principalmente, de los compañeros. La normatividad no queda exclusivamente sujeta al lugar de la autoridad, sino también al del par. La autoridad utiliza el discurso de verdad, lo que debe ser. Un efecto de naturalización sobre un orden de cosas, y la decisión final de obligarla a volver a su lugar. El par no puede disponer de ese discurso de verdad, pero accede a la burla, que es el lugar de poder (colectivo) de quienes no se distinguen en jerarquía. A diferencia de la ironía, la burla siempre refuerza la norma. En lo referente al dispositivo de sexualidad y su relación con la escolaridad, el tropo burlesco actúa mucho más eficazmente que la figura *weberiana* de la autoridad.

Por otro lado, la frase “Después de eso yo, me fui metiendo de a poco en una burbuja”, señala la puesta en situación de la producción de subjetividad. *Después de eso* (o sea, a causa de eso) se metió en una burbuja (aisló el deseo). Es allí donde la escuela intenta cumplir el cometido básico de la ortopedia. Ante el estigma el silencio, ante el silencio el cambio de conducta. Es evidente que aquí la tensión se encuentra atada a aquello que ya nos ha revelado el psicoanálisis: no hay oclusión sin costo, no hay sublimación sin síntoma.

Entrevista (chica trans)

En las horas libres de la escuela siempre me ponía a leer cosas, o iba a la biblioteca. Era justo el momento cuando me habían empezado a surgir algunas dudas sobre algo interno, por ejemplo cuál era la definición que tenía una persona que se viste de otra manera o siente de otra forma. Eso me quedó de cuando era chiquita, que mi mamá me decía que cuando no entendiera algo lo buscara en el diccionario, y a mi me

parecía que ahí en los libros yo iba a encontrar lo que era, alguna respuesta de lo que me estaba pasando. Yo buscaba algo que me dijera si estaba mal o bien lo que sentía, si tenía algún problema en la cabeza [...].

Aquí se da el reemplazo del juego por la lectura. El desplazamiento del lugar dispuesto al niño, el mundo lúdico de la fantasía, por otro en el cual la diferencia vivida actúa como pulsión de conocimiento: no quiero jugar, quiero saber quién soy. El lugar para dar explicación a ese interrogante es el del saber enciclopédico, de las definiciones. Y eso se materializa en los libros. Es el espacio donde ir a buscar no solamente un saber sobre el mundo, sino también sobre el propio lugar en él. Si no sé quién soy en el mundo de la norma, si no estoy ahí *marcado*, no puedo seguir. Asimismo, la explicación moral de una normatividad es vivida como extraña a la experiencia.

Entrevista (chica trans)

Me acuerdo que una vez en clase, respondí a una pregunta que había hecho la maestra, y un compañero dijo: “esta señorita sabe todo” (era un colegio solo de varones); y la profesora le respondió: “se dice que las mujeres tienen el cerebro más desarrollado”. Ahí me sentí reconocida en lo que me pasaba; era la primera vez que alguien me reconocía como una mujer en un colegio de hombres [...].

En este caso, la maestra responde a la burla de los compañeros utilizando la ironía como recurso, es decir, a la interpelación grotesca para que “el chico” regresara a la norma: irrumpe irónicamente para desafiar la norma enunciada tácitamente. Pero, más allá de la intención de la maestra (no se sabe aquí si el uso de la ironía fue una manera de protegerla o de reforzar el señalamiento), lo interesante es cómo ella se siente interpelada –al decir de Althusser– no en la norma infringida, sino en la ironía pronunciada. En la entrevista dirá que a partir de ese momento sintió que esa maestra era una aliada, ya que había *adivinado* lo que ella sentía.

Entrevista (chica trans)

Yo no iba al baño en los recreos. Iba cuando no había nadie o me aguantaba las ganas hasta que llegaba a mi casa. Hay un momento en que tenés que empezar a disimular lo que te pasa para que no te ataquen, y eso me hacía peor. Si iba en los recreos, mis compañeros empezaban a cantarme cosas ofensivas o me empujaban hasta lastimarme.

En el relato de muchas de las entrevistadas, el baño escolar emerge como el lugar del cuerpo ausente. El baño de varones es el lugar de una intimidad colectivizada, de la exhibición tácita (nunca directa) de los atributos masculinos, donde se disputa la masculinidad dominante. A su vez, se mide la hombría, se pelea, se fuma y desde determinada edad indefectiblemente, se habla de mujeres. Un territorio marcado por un orden de género organizado jerárquicamente, fértil para la exclusión por vía violenta.

Entrevista (chica trans)

Cuando estaba en la escuela primaria todavía era un nene. Nunca demostré nada, yo era un chico más. Me gustaba ir, pero me costaba mucho. Mis hermanos no me ayudaban y mi mamá era una persona que aprendió a leer sola. Compraba esos libritos de Corín Tellado y deletreando aprendió a leer. Ella no fue a la escuela nunca. A escribir y a fumar aprendió sola. A veces yo le pregunto si tiene ganas de empezar a estudiar ahora. Para aprender nunca es tarde. Yo pensaba lo mismo y sin embargo ahora me puedo desenvolver y hablar. Mi papá trabajaba todo el día, mis hermanos también.

Me acuerdo de una maestra, la señorita Silvia (se le ilumina la cara), porque ella sabía que yo era distinta a los otros chicos, que era menos que los otros. Ella era divina, porque siempre estaba al lado mío, me llevaba a la biblioteca y me indicaba qué cosas leer.

A pesar que la mayoría de las veces la figura de la maestra emerge como guía y comisionada para la instrucción de los elementos percibidos como necesarios para el acceso a la lectura, señalando el lugar de la norma, es interesante observar cómo algunas entrevistadas pueden rescatarlas en el lugar de *cómplices*. Una complicidad que conviene poner bajo sospecha porque, incluso en este testimonio donde se indica que la maestra era “divina”, se menciona una posición subjetiva deteriorada en relación a los otros alumnos; posición que justamente es señalada por la misma maestra. Por otra parte, subyace una guía de *lecturas permitidas*, donde el saber respecto a la lectura legítima aparece en manos de la institución escolar.

No fue que yo salí del primario y me metí en el secundario. Aguanté en la escuela hasta que no pude más [...] (podría emparentarse la acepción *aguantar* con *resistir*).

Hubo un bache entre los 13 y 17 en el que no fui a la escuela. Fue porque mi sexualidad ya se había despertado. Mi primera relación sexual la tuve con un chico de la primaria, en séptimo grado; yo repetí ese año. El era más grande, había repetido de año muchas veces, pero yo al estar con el me sentía protegida. Cuando el terminó la escuela, yo repetí.

A los 17, mi mamá me insistía en que vuelva la escuela: “yo quiero que seas algo, porque a vos te va a costar más que a tus hermanos”, me decía. Entonces fui a averiguar a una escuela y me dijeron que ahí no tenían problema en aceptarme, pero que tratara de no demostrar mucho.

Yo salía a la noche de la escuela. Quedaba por el centro, era una escuela nocturna. Justo una noche vi algo que me llamó la atención y quedé enfrente parada. Veía que se movía y se movía, y me preguntaba “¿Qué es eso? ¿Es una mina? ¿Es un tipo?” Cuando se fue, crucé a donde estaba ella y me quedé sentada. Entonces paró un auto y me preguntó: “¿vamos a dar una vuelta?”. Acepté [...]. Me gustó, porque además de la salida, me regaló plata, y pensé “mañana me paro otra vez ahí”.

Entonces todas las noches cuando salía del colegio, esperaba que la otra desapareciera, y me ponía en esa esquina. Así, de a poco, se fue armando un grupo de chicas y chicos. Un día me llevaron a los carnavales disfrazada de mujer y me vio medio colegio. Como me dio mucha vergüenza, decidí dejar de estudiar. Al año siguiente no volví más a la escuela.

Este es otro tópico recurrente en los testimonios de las entrevistadas: todos los padres parecieran querer que sus hijos “sean felices”. Pero en vez de funcionar como una política del reconocimiento, funciona como una retórica del mandato: tenemos que querer que seas feliz, pero no acá. El costo de tu felicidad es, otra vez, la secrecía. La aceptación funciona siempre como el espacio de la *disfunción*. Hay una tradición del orden normativo que alude a la secrecía y el ocultamiento. Hasta entrado el siglo XX, las familias tenían la tácita obligación de esconder al deforme. Pero también funcionaba como secreto: ese hijo no existe, no está en esta casa.

Otra vez el colegio aparece ligado más a la normalización del orden de género que a la adquisición de los capitales culturales.

Entrevista (chica trans)

Recuerdo que en la escuela primaria me encantaba jugar a cosas de mujer, y obvio que siempre tenía problemas por eso, porque para toda la escuela yo era un chico.

Primer y segundo grado estudié en un colegio mixto de monjas dominicas, donde tenía instalado el discurso religioso mañana, tarde y noche.

Había una maestra que compraba unos juegos para aprender el abecedario, para nenes y otros para nenas: de autitos, soldaditos, y había de muñecas. Ella me decía “que nadie te vea, vos jugá con lo que quieras”; me habilitaba. Fue la primera que me enseñó a leer.

La figura de la maestra aparece en este fragmento como la única que entiende el código y puede habilitar una posición subjetiva no normatizada. A diferencia de las otras maestras, ésta permite la transgresión en secrecía. Este es un elemento clave: hacerlo en secreto y soledad. La secrecía es capital en la transgresión del orden de género. Los niños trans juegan y leen solos. No por una cuestión explícita de discriminación o marginación, sino justamente porque las reglas del juego, las reglas del mundo lúdico, reservan un espacio muy fuerte para reforzar la norma. Si se va jugar a lo que no juegan los otros chicos, aunque todos accedan al mundo de fantasía, hay que hacerlo por secreto, por fuera de la mirada de los otros. La entrevistada dice (la maestra) “me habilitaba” (me autorizaba a ser). Este punto es interesante: esa secrecía en la que se juega, cumple un rol preponderante en la estructuración subjetiva, porque instala allí la *duda moral* del niño: no sé por qué, pero sé que lo que hago está mal. Y tengo que saberlo. La maestra ayuda, pero al mismo tiempo dice que no hay que contárselo a nadie, reforzando el lugar de lo prohibido.

Sin embargo, la experiencia de la exclusión no fue atravesada del mismo modo por los chicos trans. Todos señalaron un paso no traumático por la institución escolar, pudieron finalizar sus estudios secundarios, y en la mayoría de los casos, acudir a la universidad:

Entrevista (chico trans)

La verdad tuve una infancia feliz en la escuela. Durante la primaria me sentía bien, en ese momento yo pensaba que era el lugar donde quería estar, me gustaba lo que la escuela me daba: desde los espacios de recreación hasta los compañeros. Me llevaba bien con ellos.

No tenía relación muy estrecha con las maestras, pero sí era muy buen alumno.

La relación con mis compañeros fue cambiando. Cuando se puso tensa ya estaba terminando el secundario.

Entrevista (chico trans)

En ese momento ya me empezaron a gustar las chicas. En la escuela creo que se daban cuenta porque era obvio, pero nadie me decía nada.

Entrevista (chico trans)

El tránsito de la primera al secundario no estuvo bueno, pero la zafé. Supongo que las burlas estaban pero yo no les daba mucha importancia. Yo era muy tímido, no contestaba, y además había recibido un entrenamiento para ser mujer, no debía contestar, ni pelear. A mi gustaba ir al colegio, no dejaba de ser un refugio para mí. Me sentía más cuestionado en mi casa que en la escuela.

Lectura y reconocimiento social

Entrevista (chica trans)

Mi mamá tiene estudios universitarios incompletos. Mi papá solo el primario. Yo siempre decía: “No voy a ser como mi papá, ni voy a tener un novio que sea un iletrado. Yo la veía a mi mamá siempre elegante y quería ser como ella. La veía y pensaba: “cuando sea grande voy a ser así”.

Mamá siempre incentivaba el estudio y me decía: “El estudio va a ser tu pasaporte a donde vos quieras llegar”. Eso me quedó grabado desde que era chiquitita. Me decía que había que estudiar porque el que estudia triunfa, que es la clave del éxito, que el estudio hasta el día que me muera nadie me lo va a quitar [...]. Y así fue, con los años pienso cuánta razón tenía mi madre [...].”

La iteración perfecta. El edificio construido por la concepción de clase media de la educación como herramienta de ascenso social y su valor performativo: el estudio es movilidad, cuestión que, como bien señaló Tedesco, fue uno de los fracasos discursivos más fuertes de la cultura nacional argentina. La lectura se presenta aquí como el resultado de una inquietud por inscribirse en un proceso de ascenso social que sintetiza la posibilidad de distanciamiento asociado a su origen o reconocimiento. La lectura no necesariamente importa por sí misma, sino que es la estrategia que permite tener un lugar en ese juego de fuerzas desigual: conseguir el reconocimiento que un orden de género deteriorado no permite.

Entrevista (chica trans)

En las escuelas del Perú se califica del 1 al 20. Recuerdo que mi papá decía “Yo no firmo 18, yo solo firmo los 20”. Yo para conseguir el afecto de mi padre y para que él se sienta orgulloso de mí, llegaba corriendo con los parciales que me sacaba 20, porque quería que el los vea, que me de un abrazo y que me diga “me siento orgulloso de vos”. Pero nunca funcionaba. Yo creo que él me odiaba por mi sexualidad. El castigo de mi papá era cortarme el pelo bien cortito, estilo militar, y hasta una vez me pelo. Lloraba, era muy fuerte para mí [...].

En un momento, mi papá decidió pasarme a una escuela solo de hombres. Eso fue muy fuerte para mí, los pibes me decían “maricón, marica”. El estudio siempre fue mi caballito de batalla. A través de él conseguía poder en el aula. Los alumnos que tenían las notas más altas eran nombrados brigadier del aula. Cada una tenía su brigadier: era el que se quedaba con el parte e iba anotando quién se portaba mal cuando la maestra salía y los castigara cuando volviera. El brigadier era quien imponía el orden a los demás. Cada vez que me hacían algo, me metían la mano, me cargaban, yo los anotaba; entonces cambiaban los roles. Como todo el mundo estaba en contra mía, las profesoras pensaban que yo era el problema y me castigaban a mí. Pasaba todo el recreo sentada con la maestra.

En el curso había otra persona con mi misma condición, entonces yo vi que le metían la mano, que le decían de todo. Me acuerdo que esa vez me quedé encerrada todo el fin de semana estudiando para poder ser brigadier, y cuando lo conseguí, anoté a todo el curso en el parte. A la hora de la salida, me querían linchar. Me llevaron a piedrazos a mi casa. Pero yo sentí que ayudé a mi compañero. Para mí eso fue un acto de justicia.

Por un lado, observamos e identificamos el castigo paternal como una inscripción forzada en el orden de género. En el otro, sin embargo, en la anécdota se divisa algo vinculado a una dimensión de restitución que la entrevistada menciona como “justicia”. Hay un orden de justicia (dejar en paz a alguien que es diferente) que únicamente puede ser restablecido con una norma heterónoma: como eso no sucederá en el espacio de la complicidad adolescente ni de la forma justiciera que aplica en los juegos o competencias entre adolescentes o jóvenes, se apela a ese espacio de la normatividad escolar, del dominio y la disciplina. Por un momento, se juega en la cancha del orden. En este caso detectamos cómo se apela al discurso de la norma; no para reproducirla, sino para reapropiarla y transformarla en algo diferente. Una norma subvertida para garantizar alguna especie de equilibrio, aunque siempre inestable.

Entrevista (chica trans)

Cuando entramos al aula, un compañero me preguntó mi nombre. Le contesté y me dijo: “Che, habló bien, parecés un maricón”. Me asusté, pensé “qué martirio va a ser esto, la que me espera”. Mi abuela tenía un ropero grande con un espejo, y yo me ponía en frente a ensayar mi nombre con voz gruesa (imita a un hombre, exageradamente). Ahí empezó a la tortura. Teníamos instrucción militar, venía el *milico* y nos hacía hacer ranas, canguros [...] se cantaba el himno nacional, se saludaba a la patria [...]. Yo igual quería ir a ese colegio. Ahí no iba cualquiera, era muy prestigioso, y el prestigio era lo que a mi me importaba. Me lo banco, me como todos mis

secretos, finjo, con tal de sobrevivir. Era importante para mí por la formación que me podían dar, por las herramientas que iba a incorporar con todo el tema del estudio.

El prestigio a contrapelo del deseo. ¿Qué implica esa *imposición* de la cultura letrada?

Aquí figura otra posición/sujeto en el discurso: la tradición humanista de la cultura. Eso no condice con los motivos dichos antes; es exactamente lo que Foucault plantea respecto a cómo un sujeto entra y sale del orden del discurso, se inscribe en uno y se sale para inscribirse en otro. No hay transparencia entre sujeto y lenguaje. Las implicaciones empíricas de esto son clave: se presentan las contradicciones discursivas como una forma de experimentar el mundo, de conducirse en él. Es necesario comprender que la contradicción y la ambigüedad son partes centrales de la constitución subjetiva.

Entrevista (chico trans)

Haber estudiado me habilitó mucho más en el afuera, me hizo sentir el reconocimiento. Para mí, la lectura fue un autodescubrimiento. Además, saber un poco de todo te culturiza, te ayuda a evolucionar.

Entrevista (chico trans)

La cuestión del estudio siempre se vivió en mi casa como una trayectoria necesaria; se daba por hecho que todos tenían que ir a la universidad, eso no se cuestionaba para nada, era algo natural. Lo que sí se cuestionó en su momento fue la elección de la carrera. Yo no tenía idea qué iba a estudiar. Mi familia me aconsejó que estudiara Derecho, y así lo hice un par de años. Odiaba la carrera, y fue un momento bastante difícil cuando planteé que quería dejar. Yo quería estudiar filosofía [...].

Entrevista (chico trans)

Tenía muy buena relación con los profesores porque era muy buen alumno. Sentía que el estudio me iba resguardando. Ser aplicado me iba asignando un lugar dentro del aula que de otra manera no hubiese podido conseguir ...Yo solamente iba a estudiar, porque por más que quisiera hacer otras cosas en el colegio no las podía hacer: no podía disfrutar de otras cosas, de conocer gente, de entablar relación con otros.

Una vez más, cuando no se puede lograr el reconocimiento de los otros desde los atributos de los órdenes de género, aparece la intervención en las relaciones de poder con esos capitales que adquieren valor en el campo de fuerzas de la escuela. El saber no necesariamente importa por sí mismo; importa porque habilita un lugar en ese juego de fuerzas, conseguir eso que el orden de género no permite.

Entrevista (chico trans)

Yo tenía una hermana gemela, que era muy exitosa con sus novios, en el grupo de amigos. Su presencia, no hacía más que poner en evidencia cada una de las diferencias. Me pesaba la mirada de los demás porque para mi eran todos fracasos en lo social. Tuve que hacer algo con eso, y la manera que encontré fue tener éxito en la escuela.

Lectura y producción subjetiva

Entrevista (chico trans)

La historia que más me gustaba escuchar cuando era chico era *Pinocho*. Me atraía porque quiere ser un niño de verdad; yo me sentía un poco como un niño de madera y quería ser de verdad. Tiene que ver con ese levantarme a la mañana y ver si había algo diferente (se señala los genitales). Todas la

noches al acostarme yo rezaba para que al otro apareciera algo diferente ahí (vuelve a señalarse la misma zona). Me siento un poco artificial, ¿igual el pene no hace al hombre, no? (pregunta). Hay hombres que no tienen pene porque tuvieron un accidente o algo y siguen siendo hombres. A mí me gustaría sentirme completo, un niño de verdad [...].

Lo que cabe destacar aquí es de qué manera el universo fantástico de la literatura infantil se encripta en esa posibilidad de revertir lo irreversible que es el orden del cuerpo. *Pinocho*, una historia tradicionalmente utilizada en su dimensión moralista (los peligros de mentir), es reapropiada como una narrativa que subvierte el orden.

El entrevistado traza un paralelismo entre la imposibilidad de Pinocho de terminar constituyéndose como un niño verdadero y su posición subjetiva expresada en término de un deseo trunco. El sentirse “un poco artificial” hace referencia a esa masculinidad deteriorada, no completa, no natural y fallida. Se siente un hombre incompleto por la falta de un pene, pero al mismo tiempo formula la pregunta en cuanto a la posibilidad de serlo más allá del dato biológico. Si la masculinidad es posible más allá del cuerpo.

Esta asociación a la genitalidad también aparece en el testimonio de otro chico trans:

Entrevista (chico trans)

Desde chico me sentí un varón, me levantaba todas las mañanas y veía si había un cambio ahí (se señala los genitales) y le rezaba a Dios. Cuando pude, me empecé a vestir como un varón. Le robaba los calzoncillos a mi abuelo. No lo podía hablar con nadie. Cuando tenía 5 o 6 años se lo dije a mi vieja, le dije que soy un chico y ella me contesto: “¿A ver? mostráme dónde tenés la pija”. Me quedé mudo, eso me bloqueó totalmente [...]. Hasta los 15 no se lo dije a nadie más.

Entrevista (chica trans)

Leí a Roberto Arlt, Borges, los clásicos como *La Ilíada* y *la Odisea*. Ahora estoy leyendo *Hamlet*, y lo que más me llamó la atención del libro es un momento en que Ofelia le da a entender a todos que ella se va a suicidar. Me puse a llorar pero creo que es por algo personal, nadie la escuchaba, nadie entendía lo que estaba diciendo [...]. Siento que eso me pasó un poco a mí, que no me escucharan.

Los autores clásicos se utilizarán como emblemas identitarios: lo que consideran como autores o títulos prestigiosos, aquellos que podemos identificar dentro del canon, son las grandes figuras del mito de origen de su contacto con la lectura. Al mismo tiempo, la identificación con el personaje Ofelia y su destino trágico, motiva que la entrevistada vincule la ficción con lo que estaba experimentando subjetivamente. Hará referencia en este momento de la entrevista a la dificultad para lograr un lugar dentro de su familia; señalando que “Yo leía mucho, cualquier cosa, pero siento que me refugiaba en la lectura más como una vía de escape, un mundo diferente al que vivía en mi casa. Mi mente buscaba liberarse, expandirse. En mi casa me siento un poco presa, corta, chata, aplanada [...]”. El lugar de la casa familiar como prisión es un tópico recurrente en todas las entrevistas. Aparece como un territorio vinculado al orden de género dominante, con clara autoridad paterna. Aquí la lectura no es una sola cosa: es búsqueda de explicación sobre lo que soy y pero también es evasión y escape. Lo interesante es cómo en la casa, ese lugar de roles y jerarquías incuestionables, la lectura es un modo de ausentarse. De ausentar el orden.

Entrevista (chica trans)

No leo. No entiendo los libros. No me da. Leí muchas revistas para mujeres, ahí fui aprendiendo también cómo hacerme mujer: veía cómo maquillarme, cortarme el pelo. Esos consejos que daban las revistas a mí me sirvieron para ir viendo el tipo de mujer que quería ser. Siempre pienso que estoy en un cambio constante, en lo exterior, que todavía estoy cambiando

(menciona en ese momento que se encuentra ahorrando dinero para practicarse dos nuevas cirugías, una en el rostro y otra en los senos. Narra la posibilidad de pagarlas en cuotas).
Yo me hice sola [...].

En este caso, la entrevistada no se identifica como una lectora, señalando que los libros no son para ella, que no lo entiende, *no le da*. Sin embargo, luego menciona que leyó muchas revistas femeninas y que esas lecturas le fueron modelando, ni más ni menos, el tipo de mujer que ella construyó de sí misma.

A pesar de poseer prácticas de lecturas que la han marcado profundamente a nivel subjetivo, no puede reconocerlas justamente porque no son “lecturas certificadas” o lecturas legítimas. El canon continúa marcado por el libro como objeto, y todo lo que aparezca fuera de eso no merece ser considerado lectura.

Entrevista (chico trans)

Siempre me gusto mucho leer *comics*. Mi personaje preferido de historietas es Wolverine. Me gusta porque es frío, no le debe nada a nadie, es neutro, no le gustan las injusticias, se sabe cuidar solo [...]. Tomé contacto con él en alguna comiquería cuando era chico. Es bajito, como yo, todo musculoso y tiene cara de tipo malo [...]. Me compré varios comics de él. Cuando era chico deseaba ser como él.

Leo muchos comics. Me gustan los superhéroes, la idea de la justicia. Los personajes son seres especiales; además, tienen esta cosa de la doble personalidad, tener que ocultar algo y mostrarse de otra manera ante las personas.

Aquí, surge un desplazamiento en la figura del héroe, y una identificación primaria con él a partir de reconocerle ciertos atributos, entre los que se encuentra el poder reparar las injusticias. Este entrevistado había mencionado los actos de humillación permanentes a los que se veía

expuesto en la calle a partir de su apariencia física. Al mismo tiempo, señala la doble personalidad, bifurcación subjetiva que se halla presente a lo largo de todo su testimonio. La afirmación “tener que mostrarse de otra manera ante las personas” será vinculada de manera directa en la entrevista con su necesidad de simular ciertas acciones y/o posiciones en determinados espacios sociales, para eludir la burla o el comentario despectivo.

Entrevista (chica trans)

Las cosas que me gustaba leer por placer eran las obras literarias. Me acuerdo que leía Mario Vargas Llosa, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, *Fuente Ovejuna*, *El Principito*, *El Quijote*, Conan Doyle, Miguel de Cervantes [...]. Me acuerdo mucho por qué me gustó Inca Garcilaso de la Vega, porque habla de la realidad peruana, de los incas. Recitaba estrofas. Me acuerdo de una que decía que “el cuerpo es tan fuerte, que el cuerpo resiste tantas cosas”, y yo hacía una especie de paralelismo con lo que a mí me pasaba, el estado de resistencia. El poema tiene que ver con eso, de contar la fortaleza del cuerpo; decía “y el cadáver siguió resistiendo”.

A pesar que en una primera instancia se señalan las lecturas canónicas, aquello que la entrevistada supone que la inscribe en el registro de la cultura, más adelante referencia un fragmento que vincula automáticamente con su trayectoria biográfica.

Entrevista (chico trans)

Cuando tuvimos acceso a los libros, los interveníamos, marcábamos, quedaban todos rayados. Me acuerdo mucho de uno que se llamaba *Tres niñas y un secreto*. También libros de aventuras y misterio.

Con los libros generaba un espacio donde me gustaba estar, donde me sentía seguro, de resguardo. Un mundo más propio.

Al momento de recordar un libro, el entrevistado menciona *Tres niñas y un secreto* de René Guillot. Antes, había contado que en su casa eran tres hijas mujeres. Su relato aparece a lo largo de toda la entrevista fuertemente impregnado de su *ser mujer* durante la infancia, a diferencia de la mayoría de las chicas trans, las cuales no realizan una referencia o registro anterior a su ruptura biográfica.

Entrevista (chico trans)

Cuando empecé a estudiar me iba muy bien. A pesar de eso, decidí abandonar y discutía con mis viejos cada vez más frecuentemente. Y ahí apareció un libro, no me acuerdo bien cómo se llamaba, pero en el que se basó la película *Los muchachos no lloran*. Lo primero que sentí cuando lo leí fue un gran alivio. Sentí que tenía lugar, hay algo que el libro no dice pero que podía completar con mis propias sensaciones. Cuando el protagonista decide no levantarse y no responder cuando lo llaman por su nombre legal, yo sentí eso como algo muy cercano. Me mostró la existencia de alguien como yo, y en ese momento habían conectado internet en casa. Eso fue la llave para empezar a busca y leer la historia de un montón de gente que estaba en la misma.

El entrevistado rememora la historia biográfica de Brandon Teena, una persona del sexo femenino que se sentía hombre y lo demostraba vistiéndose y comportándose como una de género masculino. Brandon fue violado y asesinado por sus amigos masculinos heterosexuales cuando descubrieron que tenía genitales femeninos. En el fragmento se identifica claramente, no solo la identificación con el personaje y su historia, sino aquello que mencionado anteriormente en relación a la actividad del lector en las zonas de indeterminación del texto. “Completar con sus propias sensaciones” el libro se articula perfectamente con lo planteado por los teóricos de la Escuela de Constanza y aquello que más tarde fue enmarcado dentro de lo que se conoció como *la estética de la recepción* (idea desarrollada en el capítulo vinculado a la lectura en el campo de la comunicación).

Otra de las entrevistadas menciona su contacto con las novelas de Corín Tellado coleccionadas por su madre: “Quedé atrapada por las historias de amor que ahí se contaban. Había una protagonista rubia, hermosa, con tetas y un enterito ajustado [...]. Yo quería ser como ella”. Al mismo tiempo se preguntaba “¿Por qué a nosotras (las chicas trans) no nos pasaba una cosa así, un amor romántico?”. A su vez, relata que las historias de amor leídas eran entre un hombre y una mujer, y si bien había algo de ese mundo que se le aparecía como deseable, sentía que “ese amor que leía no iba a ser nunca para mí”. Así, la novela romántica funciona como un performativo del amor, pero que en este caso queda trunco. Sin embargo, también menciona que a partir de esas mujeres que leía en las novelas, fue modelando el tipo de mujer que le gustaría ser, que “fui aprendiendo a ser mujer con ese modelo de las novelas, las formas que ellas tenían”.

Libersarse del ventrílocuo

En este apartado, que por final carga con todo el peso de un cierre no buscado, me interesaría destacar algunos mojones o puntos de llegada, los cuales indefectiblemente conducen a nuevos interrogantas para futuras investigaciones. Quisiera, más modestamente que concluir, vincular parte de los datos relevados en las entrevistas con discusiones teóricas aún no saldadas, subrayando algunos puntos que merecen seguir siendo discutidos. Intento evitar el estilo conclusivo, ya que desde el inicio rechacé la búsqueda de una “verdad” que obture otras interpretaciones sobre las trayectorias biográficas aquí presentadas.

Un punto fundamental a señalar es cómo el ciclo escolar y sus quiebres emergen en los recorridos de las/los entrevistados como el marco predominante de surgimiento de su contacto con las prácticas de lectura. Asimismo, la salida del sistema escolar es el punto más notable de ruptura en la trayectoria lectora.

La fuerte presencia del discurso institucional de la escuela –en términos normativos– conduce a que los intentos de producción de un orden propio por parte de los entrevistados se vieran amenazados o debilitados, por fuerza de esa voz otra que irrumpe para reforzar un estado de cosas dado. Momento de ventriloquia donde el poder del lenguaje es patrimonio del

otro. Sin embargo, a partir de la indagación sostenida, fue posible encontrar en estos sujetos las instancias de abandono de esas otras voces y rastrear el momento en que su tono de voz comienza a tomar una nota subjetiva. Esta tensión entre hablar y ser hablado estuvo presente en la mayoría de los entrevistados.

Como ya lo ha señalado Foucault, la palabra no es inocente: nace valorada, y la sola situación de enunciación no asegura de ningún modo un momento de subjetivación. Un dato significativo es el sentido de la oblatividad: el momento en que estos sujetos trabajan incesantemente para tener un lugar en ese otro, aun en contra de su propio deseo, a costa del mantenimiento de su propio lugar de sumisión.

Sería de un optimismo ilusorio pensar las prácticas de lectura de estos sujetos como un mero ejercicio de reescritura de las obras o solamente observar capacidad emancipatoria en lo que muchas veces no puede reconocer ni el propio sujeto, tal como habían pensado los estudios clásicos de recepción.

Sin embargo, fue relevante identificar las instancias en que estos sujetos trabajan sobre sí mismos para convertirse en sujetos de un discurso singular. Esta forma de entender la agencia no es la invocación a un sujeto autónomo y autoconstituido ni a la subjetividad como espacio privado de cultivación. Más bien, se trata de las formas específicas en que uno lleva a cabo cierto número de operaciones sobre los propios pensamientos, cuerpo y conducta.

En este sentido, se vuelve especialmente significativa la cuestión vinculada a la transformación física en tanto es igualmente importante la conceptualización acerca del papel que juega el cuerpo en la creación del ser, en la que el comportamiento externo del cuerpo constituye tanto el potencial como el medio a través del cual se realiza la interioridad.

Tal como afirma Saba Mahmood:

Intrínseca a esta formulación es la reconceptualización del poder como un conjunto de relaciones que no solo dominan al sujeto, sino que también, y esto es importante, otorgan las condiciones para su existencia. Siguiendo a Foucault, la teórica feminista Judith Butler denomina a esto la paradoja de la subjetivización, porque las condiciones y procesos que lo subordinan son los mismos que convierten al sujeto en consciente de sí mismo y en agente social (Butler 1997; Foucault 1980, 1983). En otras palabras, se puede decir que el conjunto de capacidades inherentes a un sujeto, las habilidades que definen sus modos de agencia social, no son los residuos de un individuo libre de dominación que existía antes de que se ejercieran las operaciones de poder, sino que son, en sí mismas, producto de tales operaciones. Tal conceptualización del poder y la formación del sujeto nos ayuda a entender la agencia social no simplemente como sinónimo de resistencia a las relaciones de poder, sino como la capacidad de acción que ciertas relaciones específicas de subordinación crean y hacen posible. (2008: 165-222)

Fue entonces importante preguntarse: ¿Con quien/es dialogan estos sujetos? ¿En qué momento entran en conflicto con aquello que constituye su propia subjetividad? ¿Cómo son vividas estas experiencias? Por este motivo, resultó clave no perder de vista eso que estos sujetos hacen, piensan y sienten; pero fundamentalmente, aquellos que dicen tiene un sentido para ellos, y esa, la pregunta por el sentido de esas prácticas lo que guió el interés de esta investigación. Es decir, indagar acerca del sentido que algunos sujetos trans le dan a la lectura, cómo y con qué andamiajes eso se halla relacionado.

Por otra parte, un segundo hallazgo se vinculó a la identificación de la lectura como un marcador de ascenso social que sintetiza la posibilidad de distanciamiento asociado a su origen o como una posibilidad de reconocimiento. En esos testimonios, la lectura no necesariamente importó por sí misma, sino que fue la estrategia que permitió tener un lugar en un juego de fuerzas desigual, consiguiendo el reconocimiento que un orden de género deteriorado no permitió.

Quizá el punto más relevante de esta investigación sea cómo, a pesar que la experiencia escolar ha sido vivida de manera traumática para todos los entrevistados, se identificó una cuestión central que representa una contundente diferencia entre las chicas y los chicos trans: en el caso de las primeras, su trayectoria escolar se vio violentamente interrumpida en el momento de su transformación física, durante el tránsito entre la escuela primaria y secundaria. El proceso de *hormonización* hizo la diferencia indigerible para la institución escolar y culminó con la expulsión o la autoexpulsión. Sin embargo, todos los varones trans, y a pesar de ser víctimas de la misma violencia por parte de la institución, pudieron terminar sus estudios secundarios y tener una trayectoria escolar “exitosa”, incluso con buenos promedios.

A partir de este dato, se podría aventurar una hipótesis que por arriesgada no deja de tener un fundamento en los elementos presentados: parecería que las instituciones escolares se encuentran *más preparadas* para el devenir hombre que para el devenir mujer. Aunque la masculinidad trans pueda ser considerada una masculinidad no dominante o una “masculinidad de segunda”, la construcción de lo masculino continúa apareciendo como dominante y muestra de un orden jerárquico de género que garantiza algunas cuestiones.

Dice Spivak en *¿Puede hablar el subalterno?*:

Dentro del trayecto borrado del sujeto subalterno, las huellas de la diferencia sexual están doblemente borradas. No se trata de la participación femenina en la insurgencia, ni tampoco de las reglas básicas en la división social del trabajo, aunque para ambas cuestiones haya “pruebas”. La cuestión es más bien que, ya sea como objeto de la historiografía colonialista, ya sea como sujeto de la insurgencia, la construcción ideológica del género conserva lo masculino como dominante. Si en el contexto de la producción colonial el subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando ese subalterno es una mujer se encuentra más profundamente en las sombras. (2011: 53)

A pesar de coincidir con esta autora, resulta conveniente efectuar una aclaración para nada menor. La pregunta en relación a *si el subalterno puede no hablar* es un tipo de indagación que, si bien ha tenido una enorme capacidad interpelativa, encierra una amaneza latente. La posible utilización de la pregunta y la consecuente respuesta negativa que ha abonado ciertas corrientes de los estudios poscoloniales (y su versión local en las problematizaciones en torno a las culturas populares), ha sido la coartada que habilitó las estrategias de sileciamiento por parte de los sectores dominantes.

La prueba partir de la cual el subalterno habla e incluso tiene un decir que ponen en jaque la norma establecida, queda evidenciada en los claros momentos de una producción subjetiva relevada en las entrevistas. En esos fragmentos, se observó cómo, a pesar de las lecturas canónicas impuestas desde la norma, existieron pliegues o movimientos tácticos de los/las lectoras para producir significación desde una posición subjetiva.

Si el habla del subalterno pareciera no adquirir status dialógico, en el sentido en que lo indica Bajtin, sí hay una escena en que el sujeto es hablado por otro, expropiado del lenguaje, y en ese acto reproduce un orden preexistente que no le es propio: es al mismo tiempo innegable que ese mismo sujeto crea en su propio discurso las condiciones dialógicas entre los fragmentos que aparecen dispersos dentro de su propio relato.

Y aquí entonces conviene retomar a Butler:

El género no debe interpretarse como una identidad estable o un lugar donde se asiente la capacidad de acción y de donde resulten diversos actos, sino, más bien, como una identidad débilmente constituida en el tiempo, instituida en un espacio exterior mediante una repetición estilizada de actos. El efecto del género se produce mediante la estilización del cuerpo y, por lo tanto, debe entenderse como la manera mundana en que los diversos tipos de gestos, movimientos y estilos corporales constituyen la ilusión de un yo con género constante. Esta formulación aparta la concepción de género

de un modelo sustancial de identidad y la coloca en un terreno que requiere una concepción del género como temporalidad social constituida. Es significativo que si el género se instituye mediante actos que son internamente discontinuos, entonces la apariencia de sustancia es precisamente eso, una identidad construida, una realización performativa en la que el público social mundano, incluidos los propios actores, llega a creer y actuar en la modalidad de la creencia. (1997: 116)

Cuando Wayne Koestenbaum señala en *Wilde's Hard Labour and the Birth of Gay Reading* los riesgos de embanderarse en una lectura gay en el marco de una única comunidad de interpretación basada en el deseo del mismo género, ya que esa actitud se parece mucho a "someterse a un esencialismo peligrosamente cómodo, como si la condición gay trascendiera el género, la clase, la raza, la nacionalidad o la época". Es evidente que rechaza como teórico la política de la identidad, no solo porque "la identidad es una cárcel" sino porque las definiciones relacionadas a ella suelen descansar sobre aseveraciones reduccionistas. El miedo a caer en la trampa esencialista –negar la diferencia y la posibilidad de cambio atribuyendo características universales y permanentes a los sujetos humanos– que la identidad es algo preconstruido que precede a la obra de la cultura (o a la lectura), en lugar de ser construida por la cultura (o durante el proceso de lectura).

En varios países de América Latina, el colectivo travesti no aportó solamente la retematización del carácter ficticio y performativo de las identidades, según Judith Butler, sino también del carácter de clase y étnico. Elementos todos que por supuesto quedaron por fuera de los ideales universalizantes de la institución escolar.

Como sostiene la feminista Len Ang, "hay un multiculturalismo que propone absorber las diferencias subalternizándolas, sin cuestionar nunca los modos dominantes y hegemónicos de distribución de bienes materiales y simbólicos que tiene la comunidad que recibe". Es decir, se absorbe esa diferencia, se la incluye con medidas de acción positiva, pero el status *comunidad* no se cuestiona, por lo tanto es una asociación paternalista y jerarquizante con efectos culturales, materiales y simbólicos reaseguradores

del control, y sobre la que no es posible evitar la pregunta por los efectos sobre la hegemonía, al menos desde una perspectiva emancipatoria.

En este marco resultaron productivas las políticas *queer* que propusieron articular y problematizar la lucha de los particularismos, pero entendidos como especificidades y no como meros fragmentos preexistentes productos de la disolución mercantil del lazo social y su reconfiguración en términos de consumo.

Más que una valoración multiculturalista de las comunidades y de la celebración de lo diverso, la política que ensaya la diferencia y la subjetividad genérico-sexual un principio crítico propone releer construcción de la hegemonía por medio de la cual lo diferente se da como diferente: ese régimen u operador oscuro que opera a través de las diferencias de segundo grado que se inscriben en tanto en los modos de producir materiales culturales como en las maneras de leerlos.

La subjetividad genérico-sexual es entonces una configuración en la cultura, y “la cultura misma es un campo de enfrentamientos políticos”, como sostiene E.P. Thompson en *Costumbres en común*. Las subjetividades son así configuraciones materiales en la cultura que se constituyen en función de prácticas de especificación que responden a experiencias de desigualdad, las cuales encuentran su materialidad en instituciones como la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrams, M. H. (1953). *El espejo y la lámpara*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Arnold, M. (1865). *The function of Criticism at the Present Time. Essays in Criticism*. Londres y Cambridge: Macmillan & Co.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores". Espacios para la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, J. M. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Colombia: Gustavo Gilli.
- Barthes, R. (1968). *La muerte del autor*. En *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós (1987).
- (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Berkins, L. y Fernández, J. (2005). *La gesta de nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Bertaux, D. (1980). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. París: Cahiers Internationaux de Sociologie.
- Bombini, G. (2002). *Sabemos poco acerca de la lectura*. En *Lenguas Vivas*, N°2. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior Juan Ramón Hernández.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Madrid: Rustika Ediciones
- De Certau, M. (1994). *La escritura de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana (2006).

- (2000). *La invención de lo cotidiano*. Artes de hacer. México: Instituto Tecnológico y De Estudios Superiores de Occidente.
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España (1993).
- Eco, H. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eliot, T. S. (1954). *The Three Voices of Poetry*. Nueva York: Cambridge U. Press.
- Ford, A. (1994). *Navegaciones, comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Foucault, M. (1969). *¿Qué es un autor?* Colección Textos Mínimos. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala (1985).
- (1982). *El orden del discurso*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Ediciones Populares.
- (2007). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (1982). *Las Culturas Populares en el Capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giddens, A. (1979). *Problemas centrales en la Teoría Social*. Londres: Macmillan.
- (1984). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus Ediciones.
- (1987). *El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En Estética de la recepción*. Madrid: Arco.
- Jauss, H. R. (1967). *Literary history as a Challenge to literary theory*. Ensayo.
- (1977). *Experiencia y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus (1986).
- Kennard, J. (1984). *Ourself behind ourself: A Theory for Lesbian Readers*. Baltimore: The John's Hopkins University Press.
- Koestenbaum, W. (1990). *Wilde's Hard Labour and the Birth of Gay Reading*. Baltimore: The John's Hopkins University Press.
- Kornblit, A. L. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Leoz, G. (2004). *Cien años de formalismo en el imaginario social argentino*. En *Hermes* N°25. San Luis: Instituto de Formación Docente Continua.
- Littau, K. (2008). *Teoría de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Mahmood, S. (2008). *Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto*, en Liliana Suárez y Rosalva Aída Fernández (eds.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra, pp. 165-222.
- Marx, K. (1987). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador) 1857-1858*. 15ª edición. México: Siglo XXI Editores.
- Mata, M. (1988). *Radios y públicos populares*. En *diálogos de la Comunicación*. FELAFACS.
- Mattelart, A. y Neveu, E. (2002). *Los Cultural Studies. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje*. Universidad Nacional de La Plata: EPC.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ransom, J. C. (1938). *El cuerpo del mundo*. Nueva York: Cambridge U. Press.
- Rapisardi, F. (2003). *Identidad, diferencia y desigualdad. Una crítica al debate contemporáneo*. En *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*.
- (2005). *Raras teorías del sur. Una experiencia de diversidades y desigualdad político sexual*. En *Orientaciones N°9*. Pp 53-75.
- Richards, J. A. (1936). *Filosofía de la Retórica*. Londres: Macmillan & Co.
- Ricoeur, P. (1976). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica. Volumen I Hermenéutica y psicoanálisis*. Buenos Aires: La Aurora.
- (1987). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Santamarina, J. M. y Marinas, C. (1994). *Historias de vida e historia oral*. Madrid: Síntesis.
- Sarlo, B. (1985). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Catálogos.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores sociales*. Buenos Aires: Editoriales Belgrano.
- Schmucler, H. (1984). *Un proyecto de comunicación/cultura*. En *Comunicación y Cultura*, N°12. México: Galerna.
- Segato, R. (2013). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Spivak, G. (2011). *¿Puede el subalterno hablar?* Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Thompson, E. P. (1991). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Todorov, T. (1970). *Las categorías del relato literario*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Tompkins, J. P. (1980). *Reader- Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore: The John's Hopkins University Press.

Verón, E. (1988). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Williams, R. (1980). *Teoría Cultural*. En *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Wordsworth, W. (1999). *Prólogo a baladas líricas (1800-1802)*. Madrid: Ediciones Hiperión.