

Libros de **Cátedra**

A contrapelo

La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral

Valeria Sardi (coordinadora)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

A CONTRAPELO

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Valeria Sardi
(Coordinadora)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



A la memoria de las mujeres víctimas de femicidio.

Ni una menos.

Vivas nos/las queremos.

Agradecimientos

Agradezco a lxs profesorxs que facilitaron sus experiencias en escuelas secundarias para ser analizadas en este libro.

VALERIA SARDI

Agradezco a mis alumnxs de la Escuela Secundaria n°6 de Berisso.

FERNANDO ANDINO

(...) el sueño que las feministas expresaron hace casi doscientos años sigue siendo el nuestro, el sueño de que un día [varones] y mujeres podamos vivir y amarnos como iguales, en libertad, sin las limitaciones de ninguna tradición opresiva.

Natasha Walter, MUÑECAS VIVIENTES. EL REGRESO DEL SEXISMO

Índice

Introducción _____ 7

Valeria Sardi

Capítulo 1

Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género _____ 11

Valeria Sardi

Capítulo 2

Ficciones generizadas en el aula _____ 31

Fernando Andino

Capítulo 3

Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos _____ 48

Ana Laura Carou y Constanza Martín Pozzi

Capítulo 4

Leer y escribir poesía en la escuela desde una perspectiva de género _____ 71

Sofía Campos, Camila Grippo y Valeria Sardi

Lxs autorxs _____ 91

INTRODUCCIÓN

Valeria Sardi

Frases, opiniones, discursos, noticias, sucesos cotidianos, relaciones interpersonales, intercambios lingüísticos, prácticas escolares y socioculturales nos enfrentan a una situación en la que la promesa de la igualdad entre varones y mujeres parece una utopía. Los números que arrojan las estadísticas acerca de la violencia contra las mujeres y la vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes en nuestro país refuerzan, aún más, ese panorama desalentador. Frente a este estado de situación, pensamos que la escuela puede ser un espacio de reflexión en torno a las diferencias en el acceso a la educación de mujeres y varones, la marginación de las mujeres, la discriminación de las sexualidades alternativas y la naturalización del predominio masculino en la producción científica y cultural como en otros órdenes socioculturales y políticos. De allí que creemos que en el espacio de la formación docente se debe promover la reflexión, problematización, desnaturalización y visibilización de las diferencias sexo-genéricas en relación a la educación en general y a la enseñanza de cada una de las disciplinas.

En este sentido, como formadorxs de formadorxs la pregunta acerca de cómo transformar ese estado de cosas –sin desconocer la complejidad de la problemática y la necesidad de la participación de diversas agencias estatales- nos lleva a volver a mirar cómo estamos imaginando la enseñanza de nuestra disciplina, Lengua y Literatura, en un contexto donde las desigualdades de género son una constante, tanto en el recorrido de la formación inicial como en la instancia de los desempeños laborales. Esa pregunta nos atraviesa en nuestro hacer cotidiano como docentes e investigadorxs¹ -en el dictado de la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura II como en proyectos de investigación² y en intervenciones en la formación

¹ A lo largo del libro utilizaremos de manera alternada la “x” como marca de género que contempla la diversidad sexual y la marcación habitual del género femenino y masculino.

² Durante los años 2014 y 2015, llevamos adelante el proyecto de investigación y desarrollo “Conflictos en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria: géneros e identidades en tensión” en el que analizamos cómo las apropiaciones de saberes lingüísticos y teórico-literarios están atravesados por la dimensión sexo-genérica y cómo esto produce escenarios de tensión o conflictivos en relación con la mediación docente. Y, actualmente, estamos llevando adelante el proyecto “La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?” donde indagamos en cómo en el recorrido de la formación inicial se presentan u omiten saberes y prácticas en relación con una perspectiva de género para la formación de futurxs profesores y profesoras en Letras. Los dos proyectos -radicados en el CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP- están conformados por un equipo transdisciplinar con mi dirección.

docente continua- y nos coloca en un estado de indagación permanente en torno a la necesidad de reflexionar, debatir, teorizar y formar en relación con la preocupación de promover la igualdad sexo-genérica desde una mirada didáctica y disciplinar que atienda a la heterogeneidad de los sujetos y contextos de la práctica donde profesores y profesoras llevan adelante sus desempeños profesionales.

Para ello, una primera dimensión a mirar es cómo nuestras trayectorias biográficas y profesionales nos han ido configurando como sujetxs generizados, cómo nuestros cuerpos son percibidos por otrxs y cómo en tanto sujetxs sexuadxs docentes somos interpeladxs en nuestro rol profesional en tanto productores y transmisores de saberes específicos disciplinares. En este sentido, cada una y cada uno de nosotrxs estamos atravesados por el género y nuestra experiencia docente no es ajena a esa vivencia generizada. Es decir, cuando nos pensamos como docentes de Lengua y Literatura no podemos soslayar la dimensión sexuada del conocimiento y de las prácticas de enseñanza y apropiación que, además, nos ponen en relación con lxs estudiantes, sujetxs sexuadxs que traen otras experiencias biográficas y escolares y que, en algunas situaciones, entran en conflicto o en tensión con nuestros posicionamientos de género. De allí que pensarnos como docentes implica tener en cuenta esta dimensión que juega un rol fundamental en relación con cómo pensamos la relación con el saber, las decisiones didácticas y la mediación docente en el aula.

Recuperar la dimensión genérica en las subjetividades docentes y de lxs estudiantes se combina con la tarea de revisar los fundamentos epistemológicos de la disciplina escolar Lengua y Literatura y, en consecuencia, del campo de la Didáctica de la lengua y la literatura, a partir de considerar a las disciplinas escolares como microcosmos que dan cuenta de la historia cultural de una comunidad. Se trataría, entonces, de problematizar cómo se piensan los saberes específicos a la luz del género y las sexualidades, no solo en términos de qué saberes son legitimados socialmente en determinado contexto sociohistórico sino también en relación a cómo docentes y estudiantes se vinculan con ellos, imaginan la enseñanza y ponen en juego la apropiación. Es decir, repensar en términos generizados los sustentos epistemológicos de la disciplina implica detener la mirada en cómo se aborda la lengua y la literatura a partir de recuperar la centralidad de lxs sujetxs y sus modos de apropiación, considerar y legitimar las lecturas emergentes de estudiantes varones y mujeres en las aulas, detenerse a analizar los modos en que se dan los intercambios lingüísticos entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, revisar el canon de lecturas escolares en términos de analizar si se tienen en cuenta las producciones literarias de escritoras mujeres como un modo de desestabilizar la hegemonía masculina, reflexionar sobre cómo el discurso pedagógico muchas veces se configura desde una perspectiva heteronormativa y androcéntrica, entre otras cuestiones. De algún modo, se trataría de poner el foco en la revisión de saberes y prácticas que constituyen los rasgos particulares de nuestra disciplina a lo largo del tiempo.

Leer y escribir en las clases de Lengua y Literatura desde una perspectiva generizada implicaría, entonces, reflexionar acerca de la permanencia de ciertas matrices y tradiciones escolares que se configuran a lo largo del tiempo y producen ciertos modos de hacer en las prácticas docentes en terreno y cierta conformación del conocimiento específico atravesado por tensiones en relación con la dimensión sexo-genérica, muchas veces silenciadas o soslayadas

en las intervenciones didácticas. De allí que proponer la construcción de una didáctica de la lengua y la literatura de género es dar lugar a las preguntas que producen inquietud, a las voces que desestabilizan y rompen el cerco de lo instituido. Es, de algún modo, adentrarse en una zona donde se lee, se habla y se escribe a contrapelo de lo establecido, donde se exploran modos de ver/leer que juegan entre lo dicho y lo no dicho, entre lo permitido y lo prohibido, entre lo esperado y lo imprevisto. Es, en ese sentido, dar lugar a la contingencia en tanto “evento imprevisto o característica extraordinaria que modifica el carácter del objeto” (Laclau citado por Buenfil Burgos en Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2008: 259) como rasgo singular de las prácticas de enseñanza y apropiación donde se produce una interrupción de lo previsto, lo estabilizado, lo automatizado para dar lugar a lo inesperado, a lo impensado, a la disidencia, a la ruptura. Y, en ese territorio incierto se presentan las lecturas y escrituras de lxs estudiantes, sus hipótesis interpretativas, sus opiniones y comentarios, sus experiencias y vivencias en relación con los saberes específicos atravesados por sus inscripciones identitarias, sexuadas y de género.

La propuesta de repensar la enseñanza de la lengua y la literatura desde esta perspectiva en el espacio de la formación docente se enmarca, asimismo, en la vigencia de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) promulgada en el año 2006 en nuestro país y que aún, en muchas instituciones escolares, es fuertemente resistida por directivos, docentes y la comunidad. Es decir, la preocupación por revisar y reflexionar en torno a los modos de intervención docente, las subjetividades, los saberes y los contextos de la práctica desde una perspectiva generizada dialoga, claramente, con nuestra apuesta a promover la implementación de la ESI y los lineamientos curriculares desde la formación docente inicial hacia las escuelas secundarias y diversos espacios de desarrollo profesional docente.

De allí que esta publicación se propone reflexionar y teorizar sobre prácticas docentes en terreno, en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata y Berisso, a partir de experiencias concretas que surgieron del Curso “Lectura, escritura y sexualidades en las clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en escuelas secundaria” que coordiné con el Prof. Fernando Andino y el Prof. Santiago Abel, en el marco del Programa de Formación Permanente Nuestra Escuela durante el año 2015 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es decir, este libro es el resultado de análisis de prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura en aulas de secundaria llevadas adelante por profesores y profesoras que participaron en ese espacio de formación y que formaron parte de las discusiones, intercambios y debates al interior del equipo de trabajo.

Así, en el primer capítulo “Hacia una didáctica de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género” de mi autoría abordo, a partir del análisis de prácticas en terreno en clases de Lengua y Literatura en escuelas secundarias, la propuesta de una didáctica de nuestra disciplina desde una perspectiva epistemológica igualitaria que ponga en el centro los modos de leer y escribir de lxs estudiantes en tanto sujetos sexuados. Se presentan los fundamentos teóricos -en una clara articulación con la práctica situada- de una didáctica de la lengua y la literatura de género que se piensa desde la mediación docente generizada a partir de los emergentes de la práctica. De allí que se analizan cuestiones como la enseñanza de la literatura y la apropiación de los saberes teórico literarios, el problema del canon de lecturas, la

relación entre la lengua de la literatura y la lengua de lxs estudiantes, la escritura como práctica sociocultural generizada, entre otras dimensiones de una didáctica de la lengua y la literatura de género.

En el capítulo 2 titulado “Ficciones generizadas en el aula” de Fernando Andino se aborda cómo la literatura opera como aparato ficcional que habilita reapropiaciones del género fantástico, a partir de las vivencias y experiencias de lxs estudiantes en relación con el consumo de drogas –que se tematizan en intercambios en el aula y escritos de lxs estudiantes-. En este sentido, este capítulo problematiza un aspecto poco transitado de la investigación didáctica como es el consumo y, aún más, cómo esa práctica está sesgada por las inscripciones sexo-genéricas de lxs estudiantes y la construcción de las identidades masculinas y femeninas en contextos situados. En relación con ello, se analiza el lugar que tiene el cuerpo/los cuerpos en esas escrituras y cómo esa dimensión dialoga con la tradición literaria o reconfigura el género fantástico a partir de las experiencias de lxs sujetxs.

En el capítulo 3 titulado “Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos” de Ana Carou y Constanza Martín Pozzi se analiza el problema de los efectos que los textos literarios tienen en lxs lectorxs en clases de escuelas secundarias. Para ello se teoriza -a partir de registros de clases y escritos de estudiantes- en torno a cómo leen el cuento “El pecado mortal” de Silvina Ocampo, que tematiza el abuso sexual infantil, poniendo en juego representaciones estereotipadas de las infancias y de los roles asignados históricamente a las mujeres y a los varones. Asimismo, las autoras se detienen en la indagación de los sentidos ocultos o silenciados como así también en ciertas miradas hegemónicas o contrahegemónicas en relación con las sexualidades que se presentan en las lecturas e interpretaciones de lxs estudiantes.

En el capítulo 4 titulado “Leer y escribir poesía en la escuela desde una perspectiva de género” de Sofía Campos, Camila Grippo y Valeria Sardi se desarrolla, desde el análisis de registros de clase y textos producidos por estudiantes de escuelas secundarias de La Plata, una propuesta posible para un abordaje de la enseñanza de la poesía que le dé centralidad a lxs estudiantes como lectorxs y escritorxs y que privilegie el trabajo con el discurso poético. De allí que en este capítulo, las autoras analizan, a partir de la lectura de un poema de Fabián Casas, cómo los textos poéticos que escriben lxs estudiantes construyen diversas configuraciones familiares y representaciones del amor que dan cuenta de diferentes miradas sexo-genéricas.

Este libro, entonces, es una invitación a imaginar modos posibles de enseñar Lengua y Literatura desde una perspectiva generizada articulada con los contenidos de la ESI donde las lecturas y escrituras de lxs estudiantes estén en el centro de las intervenciones didácticas y se piensen como artefactos epistemológicos emergentes de las prácticas situadas que nos permiten como docentes e investigadorxs producir conocimiento didáctico desde un abordaje de género. Es decir, esta publicación se presenta como un recorrido por experiencias y prácticas de la enseñanza de la disciplina en escuelas secundarias donde estudiantes y docentes construyen conocimiento lingüístico y teórico-literario atravesado por la dimensión sexo-genérica que da cuenta de cómo las relaciones con el saber son relaciones generizadas tanto desde la perspectiva de lxs estudiantes como desde lxs docentes.

CAPÍTULO 1

Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género

Valeria Sardi

Pensar en la relación entre enseñanza de la literatura y perspectiva de género, nos invita a preguntarnos, en principio, ¿cómo actúa el género en la enseñanza de nuestra disciplina?, ¿cómo da significado a la producción, organización, jerarquización, percepción y apropiación de los saberes lingüísticos-literarios?, ¿cómo circula, para quién y de qué manera se presenta el conocimiento teórico literario y lingüístico atravesado por el género y las sexualidades?

En este sentido, a su vez, si pensamos la escuela secundaria como una institución donde se ponen en juego diversos dispositivos de subjetivación, es necesario detenernos a mirar cómo en ese ámbito se construyen relaciones mediadas por el género y las sexualidades que atraviesan y están claramente imbricadas, a su vez, en la enseñanza y la apropiación de los saberes escolares. Es decir, en la escuela secundaria se configura una trama de significados y de relaciones sociales sesgadas por la dimensión sexo-genérica que se hacen presentes en los procesos de enseñanza y apropiación del conocimiento, en este caso la lengua y la literatura.

De allí que pensar en una didáctica de la lengua y la literatura desde un abordaje de género implica reflexionar sobre los emergentes de la práctica en terreno para configurar nuevos modos de relación con los saberes, como así también proponer nuevos presupuestos epistemológicos que apunten a promover en las aulas de escuela secundaria la igualdad sexo-genérica entre los/as jóvenes. Se trata de problematizar cómo los saberes son construidos, percibidos y apropiados desde las identidades sexo-genéricas como así también reflexionar en torno a la inferiorización de las mujeres, el sexismo y la invisibilización de la dominación masculina en los espacios educativos.

Este estado de cosas nos invita a interrogarnos acerca de cómo esta problemática se hace presente en la escuela y de qué modo los profesores y profesoras de Lengua y Literatura la perciben e intervienen didácticamente y, a su vez, reflexionan y construyen conocimiento en y desde la práctica en terreno. Es decir, no solo nos interesa indagar en cómo los y las jóvenes “hacen género” (Molina, 2013) –en tanto cómo establecen relaciones de poder, sentidos, saberes, valores en torno a las sexualidades y su vínculo con la apropiación de los saberes específicos- en las aulas de secundaria sino también analizar cómo desde el lugar de lxs docentes se construyen saberes prácticos y disciplinares (Tardif, 2009) en relación con intervenciones didácticas en los contextos de la práctica que buscan poner en juego un abordaje de género. Asimismo, y en relación con estos dos aspectos, nos interesa imaginar

una didáctica de la disciplina que atienda a revisar y repensar sus presupuestos epistemológicos a partir de la necesidad de tensionar con una tradición disciplinar androcéntrica.

“¿Enseñanza secundaria integral?”

En el año 2006 se promulgó la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) luego de un proceso de discusiones, debates e intercambios. En ella se plantea la promoción en todos los niveles educativos, tanto de gestión pública como privada, de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral con la finalidad de cumplir con lo establecido por la ley, es decir, incorporar la educación sexual integral al interior de las propuestas didácticas, transmitir los conocimientos actualizados y confiables sobre la educación sexual integral, promover la igualdad sexo-genérica, entre otros propósitos. A su vez, en el marco de este programa, en el año 2008 el Consejo Federal de Educación aprobó los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* en el que se presentan contenidos básicos y propósitos formativos de la ESI para cada uno de los niveles educativos y las distintas áreas curriculares. Desde el Ministerio de Educación de la Nación se distribuyeron gratuitamente a las escuelas de todo el país ejemplares de los Lineamientos para la lectura de lxs docentes y equipos directivos de las instituciones escolares. Sin embargo, como dan cuenta las encuestas que realizamos a profesores y profesoras de Prácticas del Lenguaje y Literatura que realizaron el curso “Lectura, escritura y sexualidades en las clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria”, la mayoría de lxs docentes desconocían la ESI, comentaban que no había sido abordada durante la formación docente inicial y, en los casos de docentes que para el momento de la promulgación de la ley ya estaban en actividad, tampoco les había llegado información de sus contenidos o, en algunos casos, de su existencia. Así, ante la pregunta “¿Qué información tenés sobre la ESI?”, lxs docentes respondieron “ninguna”, “lecturas en general”, “poco conocimiento”, “muy poca” o bien, como respondió una profesora: “¿Enseñanza secundaria integral?”. Estas respuestas, si bien corresponden a una muestra acotada de docentes y, específicamente de Lengua y Literatura, son un ejemplo de la ausencia y el desconocimiento de la ESI en el terreno de la práctica docente¹.

De allí que, en el curso, nos propusimos presentar la ESI como así también reflexionar y debatir en relación con los lineamientos curriculares, específicamente en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. En el tercer encuentro, planteamos la exploración de los lineamientos para analizar qué elementos se toman de la ley y, por último, proponer la elaboración o reformulación de alguno de los ejes de los lineamientos a partir de sus experiencias en las escuelas y en lo que veníamos abordando en el curso. Así,

¹ En este sentido, durante el desarrollo del proyecto de investigación “Conflictos en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria: género e identidades en tensión” -que llevamos adelante con un equipo transdisciplinar con mi dirección en el CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP- en el que indagamos las prácticas de enseñanza de nuestra disciplina en escuelas de Berisso y Ensenada, a partir de registros de observación, autorregistros, entrevistas a docentes, directivxs y estudiantes, pudimos observar, también, en general, el desconocimiento de la ESI y su ausencia dentro del currículum de la formación docente inicial, tanto en el profesorado universitario como no universitario de la ciudad de La Plata. Ver Sardi (2017)

luego de la lectura y discusión de los ejes, lxs docentes comentaron que “el cuerpo está ausente”, “esto se relaciona con la ausencia de los cuerpos en la escuela”; otro profesor señala cómo “el cuerpo y la sexualidad es algo peligroso en la escuela” y otra profesora dice que “el placer aparece pero tiene que ver con lo tierno no con un placer físico”. En este sentido, podemos señalar cómo esta ausencia se vincula con el proceso de des-sexualización (Lopes Louro, 1990) propio de las instituciones escolares que silencian o invisibilizan la experiencia corporal y sexual de los sujetos para instalar la creencia de que estas dimensiones son íntimas y privadas, yendo en contra del presupuesto feminista “lo personal es político” que, como señala Elsa Dorlin, “remite, por un lado, a un trabajo de *historización* de una relación de poder y, por el otro, a un trabajo de *concientización* de este último” (Dorlin, 2009,13). Asimismo, esta dimensión que analizaron los docentes se vincula también con una tradición escolar donde las sexualidades son presentadas solo en términos preventivos –en relación con las enfermedades de transmisión sexual, el aparato reproductivo y los embarazos no deseados²- de manera tal que se censuran las diversas formas de la vida amorosa de los y las jóvenes y aquello que ellxs saben y experimentan; para dar lugar a discursos escolares fuertemente enmarcados en una perspectiva medicalizada y, asimismo, en una visión heteronormativa que no da lugar a sexualidades alternativas (Zattara, 2011).

En relación con la dimensión del placer, lxs docentes también señalan cómo en los lineamientos aparece la droga desde una perspectiva patologicista y se soslaya la referencia a la pasión y el placer. Es decir, los discursos escolares en torno al uso de las drogas y el alcohol inhiben toda referencia a la búsqueda de placer o, mejor dicho, de la necesidad de lxs jóvenes de tomar riesgos para sentir un vínculo más fuerte con el juego de vivir (Le Breton, 2011)³.

Por otro lado, otro aspecto que señalan lxs profesorxs en relación a la enunciación de los lineamientos es que solo contempla la división binaria “varones y mujeres y no hay otra representación del género” y, en relación con esto, una profesora relata su experiencia con una estudiante trans y se interroga acerca de cómo trabajar en el aula con sexualidades alternativas. Asimismo, otros aspectos que se discuten en la puesta en común es cómo trabajar con las comunidades migrantes –en varias escuelas donde trabajan lxs docentes del grupo hay predominancia de la comunidad boliviana-, estableciendo relaciones entre el género, la etnia, la clase y el grupo etario, tal como aparece en los lineamientos, de manera tal de dar lugar a la interseccionalidad de las categorías para reconceptualizar la dimensión del género en cada comunidad históricamente situada (Lugones, 2008).

Siguiendo con el análisis de las intervenciones de lxs profesores y profesoras, es interesante dar cuenta de que, a pesar de ciertas críticas, consideran que los lineamientos de la ESI son un apoyo para el trabajo en el aula, aunque, señalan, “deberían pensar en docentes que no tienen un recorrido por la temática y buscan (in)formarse desde estos textos”. En este sentido, respecto de los y las jóvenes, lxs docentes coinciden en que faltaría indagar un poco más en el “campo adolescente” porque lxs jóvenes son vistos desde una perspectiva adultocéntrica y, según señalan lxs docentes, “pareciera que hace falta una mayor complejización de las subjetividades juveniles”.

² En este sentido, como señalaba una profesora en el curso, pareciera ser que la educación sexual es territorio privativo de lxs docentes de Ciencias Naturales y Educación Física.

³ Este tema se aborda en profundidad en el capítulo 2 de este libro.

Por otra parte, en relación con la enseñanza de la literatura, lxs docentes señalan que no basta con seleccionar textos que presenten diversas experiencias de mujeres y varones, sino también, hay que ver de qué modo se abordan en el aula. Así una docente explicita que en las escuelas se lee desde hace bastante tiempo la novela *Ojos de perro siberiano* de Antonio Santana pero sin mencionar el VIH. Es decir, el cambio en la perspectiva de trabajo en el aula no depende meramente de seleccionar un corpus de textos *ad hoc* sino, más bien, que es necesario repensar los modos de intervención didáctica. En este sentido, en la segunda parte del encuentro, propusimos leer y analizar el cuento de Silvina Ocampo “El pecado mortal”⁴, a partir de que estaba sugerido como lectura para trabajar los contenidos de la ESI en *Educación sexual y literatura. Propuestas de trabajo* (2007), material distribuido en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. La lectura de este cuento generó, en principio silencio y, luego, un cierto desacomodo en lxs docentes; también produjo la pregunta acerca de si es posible abordar un texto de estas características en el aula como así también cómo nos sentimos trabajando un texto sobre abuso sexual en el aula. Una primera cuestión que trabajamos fue la necesidad de recuperar la centralidad de la mediación docente, cómo intervenimos didácticamente cuando elegimos textos claramente perturbadores, qué buscamos generar en lxs lectorxs con el abordaje de textos disruptivos y cómo cuando damos lugar a las preguntas, a la incomodidad, a lo inesperado podemos correr de lo políticamente correcto para indagar en la problematización del género y las sexualidades en el aula, como veremos en el próximo apartado.

Por otro lado, como una reflexión general a partir de la lectura y el análisis de los lineamientos y el acercamiento a la Ley de ESI, lxs docentes plantean que la cuestión está en “generar un contexto” que permita la reflexión y discusión para hablar, por ejemplo, de la violencia de género, el patriarcado y las desigualdades sexo-genéricas en el aula. En principio, podríamos señalar el contexto más general de la normativa de la Ley de ESI y la implementación del Programa de Educación Sexual Integral como marcos legales que permiten abordar estos contenidos en la clase de Prácticas del lenguaje y Literatura en la escuela secundaria. Sin embargo, como analizamos en el curso, como docentes tenemos que conocer cuáles son las micropolíticas que configuran culturas institucionales (Viñao, 2002) en la escuela donde trabajamos, qué prácticas son posibles en cada contexto escolar, y, fundamentalmente, cómo la mediación de los docentes puede transformar el espacio del aula para que se constituya en un ámbito donde se configuren lazos de confianza con lxs estudiantes que permitan hablar, intercambiar y reflexionar sin prohibiciones ni censuras, pero siempre en un clima de respeto.

Con todo, la lectura y análisis de la Ley de ESI y los Lineamientos curriculares de la ESI en el espacio de la formación continua permitió no solo que lxs docentes los conocieran sino también dio lugar a la discusión, la reflexión y la construcción de un conocimiento específico en relación con la intervención docente en los contextos de la práctica, atendiendo a dimensiones que por naturalizadas, muchas veces están invisibilizadas en los espacios educativos. En este sentido, Lovering y Sierra acuñan el término “currículum oculto de género” para referirse a “el

⁴ Para profundizar en el análisis del texto y cómo funcionó en intervenciones didácticas en la escuela secundaria, ver capítulo 3 en este libro.

conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Iovering y Sierra, 2009). De allí que, más allá de cómo pensamos los saberes escolares desde una perspectiva de género, se hace imperativo centrar la mirada en el currículum oculto, en aquellos saberes y prácticas que no se encuentran necesariamente explicitados en los programas de estudio y que están fuertemente interiorizados en la cultura escolar.

Lengua y literatura: epistemologías y prácticas generizadas

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad en las clases de Lengua y Literatura en la escuela secundaria se configuran como territorio simbólico donde los y las jóvenes tramitan y dan cuenta de sus identidades, en tanto cuando leen y escriben ponen en escena sus creencias, valores, representaciones, experiencias vitales y consumos culturales. Es decir, en los modos en que leen y escriben escenifican sus visiones de mundo y sus relaciones con el saber –en tanto relaciones consigo mismo, con otros y con el mundo (Charlot, 2006)- que están atravesadas por sus subjetividades. De allí que indagar en experiencias de enseñanza de la lengua y la literatura⁵ desde un abordaje de género en aulas de secundaria puede ser una oportunidad para teorizar acerca de los modos en que los jóvenes se apropian de los conocimientos específicos, cómo leen textos literarios poniendo en tensión los aparatos interpretativos institucionalizados, cómo escriben a contrapelo de las escrituras escolares y cómo participan oralmente en el marco del contexto cotidiano del aula mediado por las intervenciones docentes.

En este apartado, entonces, nos centraremos en analizar diversas experiencias de aula en escuelas de La Plata y Berisso con la intención de configurar un conocimiento local (Geertz, 1994) que se construya desde la praxis docente en terreno –entendida como un proceso dialéctico conformado por la teoría y la práctica, la reflexión y la acción en contexto, como un ida y vuelta donde una y otra se retroalimentan- para, a partir de allí, construir conocimiento en torno a una didáctica de la lengua y la literatura desde un abordaje de género.

“En mi casa hay patriarcado”

En una escuela de la ciudad de La Plata, en un tercer año, se está trabajando con *La metamorfosis* de Franz Kafka y el registro que hace la profesora a cargo del grupo es interesante en relación a qué hipótesis de lectura se presentan y cómo los estudiantes leen a contrapelo de las lecturas canonizadas de este texto literario:

⁵ Algunas de esas experiencias se narran y analizan en los capítulos 2, 3 y 4 de este libro.

“(…) les pregunté qué les parecía la actitud de los padres con respecto a Gregorio, además que habíamos visto que el que mantenía la casa de los Samsa era él. Uno de los chicos, Diego, dijo “el padre es un violento y parece autoritario”. Evelyn acotó: “Si, además es como que manda en la casa”. Ahí les pregunté al resto qué pensaban de eso, si era así. Muchos asintieron y Evelyn arremetió: “Es el que manda pero no hace nada, todo el día en el sillón, un vago”. En ese momento algunos y algunas de los estudiantes comenzaron a coincidir diciendo que los padres no hacían nada y que Gregorio trabajaba para ellos y encima lo maltrataban por ser un insecto. Rosana dijo: “La madre es sumisa, y parece triste”. Retomé lo que había dicho Evelyn de que el padre era el que mandaba y comencé a hablarles del patriarcado, si sabían qué era. No lo sabían así que lo repuse. Luego, Evelyn dijo: “En mi casa hay patriarcado, por ejemplo mi papá eligió todos los nombres de nosotros sin consultarle a mi mamá”. Les pregunté si creían que vivíamos en una sociedad patriarcal, algunos/as coincidieron en que sí, pero a la vez dijeron que las mujeres habían avanzado bastante, Diego dio el ejemplo de que tenemos una presidente mujer”.

Como podemos analizar en este fragmento del registro, lxs estudiantes –a partir de la mediación docente- centran la mirada en la relación de los padres de Gregorio Samsa y los modos de vinculación parental. Lxs estudiantes focalizan en, por un lado, la figura paterna y su posición autoritaria con respecto a la familia como así también la violencia sobre el hijo dando cuenta de una lectura que problematiza y pone en crisis el rol del *pater familias* representado desde una perspectiva masculinista; lxs estudiantes ven a esta figura desde una mirada negativa poniendo en juego, aún sin saberlo, una crítica al patriarcado –como bien señala la profesora a cargo del curso-. Es decir, las lecturas de lxs estudiantes introducen saberes de género como la noción de dominación masculina como orden simbólico invisibilizado socialmente (Bourdieu, 2001) y la división sexual del trabajo donde la mujer está confinada al ámbito doméstico y al cuidado de los hijos y el varón ejerce el poder en la toma de decisiones. Asimismo, en relación con el vínculo entre Gregorio y sus padres, las hipótesis de lectura hacen hincapié en una relación conflictiva entre padre e hijo que, tal vez, estaría dando cuenta de una tensión entre una masculinidad hegemónica, la del padre, y una masculinidad alternativa⁶, la del hijo –“lo maltrataban por ser un insecto”-, en tanto sujeto monstruoso, fuera de la norma.

Otra dimensión interesante que aparece en este registro, es cómo lxs estudiantes establecen relaciones entre el texto literario y sus propias vidas cuando vinculan la figura paterna de la ficción con sus propios padres; es decir, lxs lectorxs “hace[n] trabajar, de un modo imaginario, los esquemas de su propia experiencia” (Lahire, 2004,184) a la luz de los textos

⁶ Para definir la masculinidad hegemónica y la alternativa necesitamos, en principio, dar cuenta de qué entendemos por masculinidad. Para ello, siguiendo a Connell, consideramos la masculinidad como “al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (Connell, 1995, 5). Asimismo, siguiendo a la misma autora, hablamos de “masculinidad hegemónica” como aquella que “ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable” (ídem, 9) y de “masculinidad alternativa” como aquella que se asimila a la femineidad y se constituye en una relación de subordinación respecto de la masculinidad hegemónica.

literarios que leen; de modo tal que la lectura da lugar a que lxs lectorxs proyecten “escenas o situaciones que los involucran profundamente” (ídem, 191). De allí que la experiencia de leer textos de maneras inesperadas habilita, también, la resignificación de la propia vida y, en ocasiones, puede implicar “probarse en un papel, manipular (volver a interpretar, modificar, inventar) las escenas, sin ningún riesgo ni consecuencia social inmediata” (ídem), como bien señala Lahire.

Una situación similar se escenifica en una clase de Literatura en un bachillerato de adultos en una escuela céntrica de Berisso a partir de la lectura del cuento “Encajes” de Noemí Ulla – en el que se relata de manera detallada desde la voz de una narradora la relación que tiene con un personaje masculino que es ordenado y muy estricto- , con la lectura que hace uno de los alumnos, Pablo. El profesor del curso, interpelado por la interpretación del alumno, registró:

Terminé de leer y Pablo dijo dos cosas: “El loco es una basura humana. Si la otra era la señora la maltrataba. El vecino de enfrente de casa de mi abuela se sentaba a ver tele e iba la mujer y le traía el mate. Él ni la registraba.”

Cómo vi que el cuento lo había interpelado desde la opresión del hombre a la mujer le pedí que me contara la historia del vecino.

Pablo: “Tenía un cuarto para él solo, adentro había libros pero Lucio, el hijo que era amigo mío, y la mamá no podían entrar. En la camioneta él manejaba y Lucio y la mamá iban atrás. Para ellos eso era lo más normal del universo.”

Yo: ¿De qué trabajaba?

P: Era arquitecto. Estaba cagado en plata. Cuando lo conocí pensé que no hablaba. Cuando iba al supermercado llevaba todo anotado por él. No hablaba con nadie. Los cumpleaños de Lucio (el hijo) se festejaban en casa de mi abuelo. Los chicos le tenían miedo.

P: Lucio traía todos 10 en el boletín y él le daba dos palmadas en el hombro. El toca el acordeón detrás de la ligustrina de 4 a 6 todas las tardes. Es muy rígido.

(Acá noté cómo había interpelado el personaje “ordenado” a Pablo. Lo hizo evocar a su vecino de la infancia, a su rigidez, a su orden) Acoté en relación a lo que decía del vecino y la rutina del acordeón: “Como el del cuento”.

P: Por eso me acordé, porque tenía todo ordenado. Mi hermano le tenía terror al viejo. Una vez, se le cayó la pelota y se la devolvió tajeada. Fue mi abuelo con la pistola y las esposas –era policía. Tocó timbre y volvió contento. El viejo nos había pedido disculpas.

P: Si vos te salías de horario él se ponía de mal humor.

Yo: ¿Cómo lo relacionás con el cuento?

P: Si le molestaba el desorden no hubiera tenido una caja redonda.

Yo: ¿Cuál es la relación con la narradora?

P: Cuando comenzó parecía la señora y cuando terminó la secretaria.

P: Mi vieja siempre laburó porque no quería perder el 50% de todo.

(Veo que cambió de tema pero lo dejo. Habla rápido y por cómo empezó entendí que entrábamos en otro relato de opresión) (...).

La lectura del cuento de Ulla hace que Pablo recupere experiencias propias o cercanas donde las mujeres sufren situaciones de opresión masculina; es decir, la confrontación con el texto literario genera en el lector la activación en su memoria de vivencias personales que, pareciera ser, darían cuenta de cómo la literatura permitiría reconocerse o conocerse más profundamente a través de las historias que presenta. A su vez, en este caso, el texto literario genera la necesidad de narrar en el lector, de contar experiencias íntimas para, acaso, ver la propia vida a la luz de la ficción y, a partir de allí, resignificar la propia experiencia desde una mirada extrañada, ajena. De allí que, como señala Jerome Bruner, “creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, (...) sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad (Bruner, 2003, 122). Es decir, las historias que Pablo cuenta a su profesor en clase, a partir de la lectura del cuento de Ulla, es una manera de contarse a sí mismo, de narrar su propia vida para ir configurando su identidad que, en este caso, está marcada por experiencias de dominación masculina en estructuras socioparentales patriarcales.

En las dos escenas de aula, lxs estudiantes vuelven sobre sus experiencias biográficas generizadas a partir de cómo la ficción lxs interpela, en una clara operación de *entendimiento narrativo* –en tanto apropiación de “una comprensión narrativa para explicar nuestra experiencia y el mundo en que nos hallamos” (Egan, 1999, 45)-. Es decir, en estas situaciones de aula lxs docentes dan lugar a que lxs estudiantes narren historias que refieran a sus experiencias personales en relación con los textos literarios abordados porque, de ese modo, promueven la narración como forma de apropiación del conocimiento donde se articula lo cognitivo y lo afectivo, se da sentido al texto literario y se comprende la propia experiencia. Aún más, narrar la propia vida en diálogo con la imaginación literaria es, también, la oportunidad para armar una comunidad de escucha e intercambio con otrxs, establecer interacciones sociales atravesadas por el relato de la propia identidad que, cuando se hacen públicas, fomentan la construcción de la memoria colectiva donde la dimensión sexo-genérica es constitutiva.

En relación con estas dos escenas de aula analizadas, como muestra posible de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, no podemos soslayar la reflexión acerca de la selección de textos literarios y, a su vez, la mediación docente. En este caso, por un lado nos encontramos con un texto canónico como *La metamorfosis* de Franz Kafka y, por el otro lado, con un texto con conciencia de género, podríamos decir, como “Encajes” de Noemí Ulla, que no pertenece al canon escolar. En las dos escenas observamos cómo la mediación docente estuvo centrada en habilitar lecturas desde un abordaje de género y problematizar saberes de género o experiencias generizadas que amplifican y complejizan los sentidos posibles de los textos literarios. Es decir, en los dos ejemplos se trató de leer literatura poniendo en foco dimensiones sexo-genéricas que históricamente la crítica literaria hegemónica –proveniente del ámbito académico y reproducida en el espacio escolar- ha soslayado para instalar, preferentemente, un aparato interpretativo oficial y unas lecturas legitimadas donde la dimensión sexo-genérica está, habitualmente, omitida.

Asimismo, estas dos escenas dan cuenta, podríamos decir, de dos posiciones –que muchas veces se dan de manera yuxtapuesta en las prácticas de los profesores y profesoras de

Literatura en la secundaria- en relación con la selección de textos literarios para introducir los contenidos de la ESI en la clase de Literatura. Por un lado, aquellxs docentes que eligen trabajar con textos que habitualmente se leen en la escuela y que forman parte del canon literario⁷ y, por otro lado, aquellxs que proponen seleccionar un corpus de textos que abordan temáticas vinculadas con la ESI –como la violencia contra las mujeres, el abuso sexual, el machismo, las sexualidades alternativas, etc.-; dos posiciones que, sin embargo, se proponen el mismo objetivo: abordar dimensiones sexo-genéricas que surgen de las lecturas o hipótesis interpretativas de lxs estudiantes o que, con la mediación de lxs docentes, son problematizadas a partir de la lectura y el análisis de los textos en las aulas.

En este sentido, como observamos en las escenas analizadas, desde la didáctica de la lengua y la literatura estamos pensando en recuperar la centralidad de lxs lectorxs en el aula, poniendo el foco en la empiria de la lectura en los contextos educativos reales que da cuenta de modos de leer diversos y varios en relación a quiénes son lxs lectorxs y cómo leen los textos literarios. En este sentido, consideramos la literatura como discurso polisémico y la lectura como “un conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas” (Privat, 2001, 55). Se trataría, entonces, de que como docentes pongamos en práctica ciertos modos de intervención didáctica que favorezcan la familiarización con la lectura, la configuración de un gusto lector y la adquisición de saberes específicos sobre la literatura. Es decir, no consideramos la lectura literaria en términos de legado que lxs estudiantes deben aprender en tanto sentidos instituidos de cierta tradición literaria canónica sino, más bien, como una práctica sociocultural que involucra prácticas, valores, estrategias, gustos, creencias, imaginarios diversos en tanto sujetos involucrados en ella. De allí que, si ponemos en el centro a lxs lectorxs en tanto sujetos sociales se trataría de pensar la lectura en términos de heterogeneidad y variancia y, a partir de allí, volver a mirar los modos en que lxs lectores y lectoras leen los textos que ponemos a disposición en las aulas.

La selección de textos se rige por otros criterios que van más allá de los saberes instituidos y legitimados socialmente para pensarla en términos de desafíos para lxs lectorxs, en tanto dificultades de aprendizaje o bien como modos de interpelación subjetiva de lxs lectorxs. De allí que podríamos pensar con Roland Barthes en la lectura literaria en la escuela como una práctica que va en contra de cierta ilusión de dogmatismo para dar lugar a la lectura como “pedagogía de los efectos”⁸, como práctica que busca arrastrar a lxs lectorxs “por el anzuelo de lo imaginario” (Barthes, 1983, 249); o, por qué no, que busca generar incertidumbre, desconcierto e incomodidad para dar lugar a nuevas preguntas e interrogantes.

De allí que el debate –que se dio también entre los profesores y profesoras del curso de formación docente en el marco del Programa Nuestra Escuela al que hacíamos referencia más arriba- en relación con cuáles serían los criterios de selección de los textos literarios para abordar desde una perspectiva de género en las clases de Lengua y Literatura no se resuelve

⁷ Con canon literario nos referimos a “una colección de obras que sea considerada en exclusiva como el completo” (Fowler, 1988) en determinado contexto sociohistórico. Podemos reconocer, siguiendo a Fowler, distintos tipos de canon: el oficial –institucionalizado por la escuela y la crítica literaria-; el personal, el que cada sujeto construye a partir de sus gustos individuales; el potencial, que se refiere al que comprende a la totalidad de la literatura y, el accesible, que da cuenta del que se encuentra en las bibliotecas, a mano de lxs lectorxs.

⁸ En este sentido, en el capítulo 3 se analiza este concepto barthesiano a partir de experiencias concretas de lectura literaria en aulas de secundaria.

desde una posición que podríamos llamar “esencialista”, en tanto creer que los textos contienen ciertos temas o problemáticas a analizar con lxs estudiantes; ni tampoco planteando la necesidad de retomar textos canónicos que apunten a una lectura contrahegemónica o alternativa. Más bien, podríamos señalar que las dos posiciones son factibles de llevar adelante siempre y cuando pongamos en el centro la mirada sobre lxs lectorxs, en relación con cómo se apropian de los textos, qué usos hacen de ellos, qué modos de leer ponen en juego y de qué manera se vinculan afectivamente con los textos. Es decir, si recuperamos la centralidad de la lectura como práctica sociocultural, histórica e intersubjetiva en tanto práctica encarnada en gestos, valores, creencias, rutinas (Chartier, 1999) nuestra intervención didáctica privilegiará la mediación docente para no caer en aplicacionismos ni dogmatismos monolíticos y dar lugar a la reflexión y la construcción de hipótesis de lectura, interpretaciones, modos de leer singulares, diversos, varios, heterogéneos y, por qué no, contrahegemónicos (Sardi, 2012).

“Hace años que te engaño con la criada”

La práctica de la escritura en las clases de Literatura en los contextos escolares puede considerarse como “la oportunidad de mirar la escritura en tanto práctica sociocultural e histórica en la que sujetos jóvenes se involucran y toman posición respecto de sus propias voces, sus propias poéticas en tensión con las representaciones escolares de la escritura” (Andino y Sardi, 2016,1). De allí que, en este apartado, nos detendremos a analizar cómo la escritura no solo es una práctica que habilita la apropiación de saberes lingüísticos y literarios, sino también puede dar cuenta de modos de expresión identitaria –en tanto construcción de una voz propia (Sardi, 2013)- en relación o en tensión con las inscripciones sexo-genéricas de lxs sujetos.

Si volvemos al registro sobre la lectura de *La metamorfosis* de Kafka analizado en el apartado anterior, es interesante observar cómo la lectura de género se ve reforzada en las escrituras de lxs estudiantes generadas a partir de la consigna propuesta por la docente: “Inventá un diálogo entre el padre y la madre de Gregorio en donde hablen de la situación que están atravesando con Gregorio”. En este caso, la consigna es elaborada por la docente en medio de la clase, a partir de los emergentes que genera la lectura y el análisis del texto de Kafka. De allí que podemos decir que esta consigna se piensa como artesanía (Sardi, 2011), “un objeto donde el valor de la transformación y el esbozo es fundamental, donde no es posible la perfección sino, más bien, se trata de un artefacto didáctico que fluye en la práctica y que produce diversos efectos, imposibles de prever, en sus lectores–escritores” (ídem, 9). El análisis del registro de la clase “da cuenta de las dimensiones inesperadas de la práctica docente y del rol del profesor artesano como aquel que no sólo inventa, imagina y elabora artefactos didácticos sino que interviene sobre la propia construcción de los conocimientos” (ídem,10). Asimismo, esta consigna de escritura se puede considerar como dispositivo pedagógico de género (García Suárez citado en Morgade y Villa, 2011) ya que problematiza o promueve la reflexión en torno a los roles asignados históricamente a las mujeres y los varones en el seno de la familia y en la relación entre padres/madres e hijos/hijas a partir de un texto

literario, la configuración de los personajes en la ficción y cómo lxs estudiantes transitan sus experiencias de sí. La consigna, entonces, conjuga aspectos del orden de los saberes, de las normatividades sexuales y de la subjetivación que se trama en la contingencia de las prácticas en terreno con lxs sujetos participantes. De allí que es clave el trabajo de puesta en común luego de la producción escrita para abordar, desde los textos y con la participación de lxs estudiantes, modos de enunciación, construcción de los personajes, de la voz narradora, del verosímil, del género como formas de intervención didáctica en los contextos reales de la práctica.

Lucía, una estudiante, escribió el siguiente texto:

Padre: ¡Quiero que ese insecto se valla de la casa! (gritando)

Madre: Pero cariño, es nuestro hijo (sollozando)

Padre: ¡Ya no lo considero mi hijo, es un escarabajo repugnante!

Madre: Voy a hacer lo que digas, ¿pero cómo lo vamos a echar? ¿No sientes un poco de amor por Gregorio?

Padre: Está bien, pero que no salga de su habitación, ¡o lo hecho a pedrazos!

Madre: Ay, muchas gracias!!!

Padre: Mmm, pensándolo bien me cansé de vos también (gritando) ¡Quiero el divorcio!

Madre: (la madre se revela) ¡Está bien! De todas formas, hace años que te engaño con la criada!!!

Padre: ¿¿Qué?? (desesperado)

Madre: ¡Ya lo escuchaste!

Padre: ¡Explicame todo!

Madre: Okey... hace exactamente 17 años conocí a nuestra criada, fue amor a primera vista y juntas adoptamos a Grete, como no teníamos mucho dinero me casé con vos y crié también a Gregorio, tu hijo. El me prometió que guardaría el secreto de nuestra criada.

Padre: ¿Gregorio sabía de esto? ¡Me ha traicionado! ¡Me voy a matar!

Madre: No, yo te amo!

Padre: ¿Acaso no amas a la criada?

Madre: Si! Pero a vos también!

Padre: No puedo vivir con esta angustia.

(el padre agarra un cuchillo y se corta el cuello).

Si bien al inicio del relato la autora toma la figura del padre como aquel que intenta imponer la ley masculina en el orden familiar –por ejemplo, cuando establece que Gregorio se vaya de la casa o cuando amenaza con matarlo- y la madre como aquella que acata las órdenes; luego, pareciera ser, esa lógica patriarcal es subvertida, al menos parcialmente, con la aparición de otros elementos en el relato como, por ejemplo, el personaje de la criada amante de la madre, la maternidad homoparental, la complicidad materno filial ante la presencia de una tercera en discordia dando cuenta de otros modos de pensar el amor, la pareja, la maternidad y, a partir de allí, realizando una reinscripción de los roles de género instituidos históricamente. Observamos también en este texto cómo aparece, por un lado, el personaje de Gregorio

construido desde lo *queer*, en tanto sujeto anómalo, abyecto –“insecto”, “escarabajo repugnante”-, no reconocido en tanto otro, que debe ser eliminado o, al menos, ocultado. El personaje de Gregorio, en la descripción que hace Lucía en el texto, está tensionado entre lo público y lo privado, entre lo que se puede mostrar y lo que no, como una clara referencia a la epistemología del *closet* (Sedgwick, 1998) –con este término, esta autora se refiere a la tensión entre opuestos como el secreto y la revelación, lo privado y lo público en la cotidianeidad más allá de lo que entendemos como homosexualidad-. En cambio, en el caso de la madre, la confesión del amor por Grete, su maternidad y su deseo bisexual pareciera ser el modo de enunciar la conciencia femenina frente al poder falocéntrico; es decir, salir del *closet* se configura como la forma posible de resistir a los modos de imposición masculina. La puesta en juego de estas figuras en el texto llega a un climax narrativo cuando el padre se suicida por la “angustia” que le produce la situación.

Por momentos, el texto cobra un tono paródico y humorístico –el contrapunto dialógico entre los personajes, la confesión de la relación lésbica, el uso del suicidio con un cuchillo- que va *in crescendo* hasta el cierre del diálogo. Ese matiz paródico se nutre, también con el cruce, en el texto de Lucía, de elementos provenientes de distintos consumos culturales –la telenovela, las películas de terror paródico, el *free style*, entre otros- que aportan, también, diversos registros lingüísticos –como el uso del español neutro o los modismos coloquiales-. En este sentido, también podríamos analizar el texto de Lucía como ruptura respecto de la escritura (Barthes, 2003) escolar –entendida como escritura comunicativa, ascética, donde se borra el sujeto de la enunciación-. Más bien aquí nos encontramos con un texto que dice, afirma, enuncia desde una mirada irreverente, acaso hereje, otra lectura de un texto canónico, otro modo de leer la historia de Gregorio y su familia en *La metamorfosis* de Franz Kafka.

Estas maneras de presentar a los personajes como así también las elecciones léxicas, las construcciones sintácticas, el uso de ciertos registros lingüísticos, la utilización del humor, la afirmación de su conciencia de género en la enunciación, entre otras dimensiones, da cuenta de cómo Lucía construye en el texto ficcional una voz propia (Sardi, 2013); es decir, las decisiones autorales que toma “dan cuenta de la escritura como un devenir donde el escritor busca ser otro, encontrarse en la lengua para construir una lengua propia” (ídem,120) y, aún más, se trata de “encontrar los puntos de fuga de la lengua mayoritaria para imprimirle a la propia escritura un sello personal que dé cuenta del propio yo, de la subjetividad hecha palabra” (ídem)⁹.

Por otro lado, como analizamos en relación con otros textos de jóvenes (Sardi y Andino, 2016), el texto que Lucía produce a partir de la consigna de escritura propuesta es pasible de ser interpretado como “fantasmagoría sexual” (Foucault, 2015), considerada como textualidad que permite expandir lo imaginario en términos sexuales y que, a su vez, puede pensarse “como mediación entre lo imaginario y lo real” (ídem, 138). La ficción, en este sentido, puede pensarse como modelo de un mundo posible, alternativo; construcción de una forma de imaginar el mundo como si se tratara de una operación performativa. Es decir, por ejemplo en

⁹ En relación a cómo lxs estudiantes construyen su propia voz en las escrituras, ver las experiencias analizadas en el capítulo 2, 3 y 4 de este libro.

el texto citado, Lucía imaginó estos roles de género en la ficción para construir o imaginar un mundo donde sean posibles.

Con todo, el texto de la estudiante se estructura en una trama multifacética de sentidos generizados y teórico literarios que muestran cómo la escritura no solo es una práctica que habilita la apropiación de saberes disciplinares específicos sino también puede ser el territorio donde se escenifiquen y problematicen saberes de género. Asimismo, la práctica de escritura en la clase de Literatura en la escuela secundaria puede transformarse en una oportunidad para que lxs estudiantes encuentren su voz propia a partir de una propuesta didáctica que busque explorar zonas intersticiales o de ruptura frente al discurso pedagógico dominante o frente a ciertas representaciones burocratizadas de la escritura escolar. Aquí también, como señalábamos en el apartado anterior, se trata de poner en el centro a lxs estudiantes como escritores y escritoras, como productoxs culturales que traman en sus textos referencias culturales de diversas procedencias; es decir, lxs estudiantes construyen textualidades liminares que se cruzan con los saberes escolares, con los saberes sujeto (Foucault, 1999) y con sus experiencias biográficas. De allí que, también, estamos pensando en la práctica de la escritura en el aula “como un proceso donde se trata de acompañar al que escribe en esa búsqueda de la propia voz, aunque signifique romper con matrices pedagógicas instituidas” (Sardi, 2013,128), para reinscribir la escritura en la escuela como experiencia que posibilita tomar la palabra, construir una poética singular, decir yo y, a su vez, apropiarse de saberes específicos en torno a la escritura, la lengua y la literatura.

“Alto crack”

Jacques Derrida en su texto *El monolingüismo del otro* (1997) dice que cualquier persona podría declarar “no tengo más que una lengua y no es la mía, mi lengua “propia” es una lengua asimilable para mí. Mi lengua, la única que me escucho hablar y me las arreglo para hablar, es la lengua del otro” (ídem, 39). Es decir, la lengua de cada sujeto es, en realidad, una lengua colonizada por la cultura y por la pertenencia a una comunidad lingüística; es la lengua del sí mismo para otros, la lengua propia alienada, invadida por los discursos sociales, atravesada por el carácter social de la enunciación. En este sentido, en las clases de Lengua y Literatura en la escuela secundaria las y los estudiantes hablan una lengua propia que está tramada con la lengua de grupo, la lengua de la comunidad, la lengua escolar, la lengua de los medios de comunicación masiva, la lengua popular, la lengua generizada en tanto tejido multidimensional que se configura, en este sentido, como lengua del otro, lengua ajena, lengua colonizada por la cultura y por ser sujetos inscriptos en un enclave sociocultural e histórico determinado. Esta lengua propia/ajena circula en los diversos intercambios lingüísticos que se producen en las aulas y en la institución escolar; y, en el caso particular de nuestra disciplina, se hace voz en las prácticas de lectura y escritura –como vimos en los apartados anteriores- y en la oralidad, en la que se construye una lengua que se nutre de registros de diversa procedencia que dan cuenta de las identidades lingüísticas y culturales de lxs estudiantes, como es el caso de la expresión “alto crack” de un estudiante.

En relación con esto, en este apartado me interesa analizar un registro de un profesor correspondiente a una clase de Literatura en un quinto año en una escuela de la ciudad de Berisso, donde se estaba trabajando con el cuento “Noche terrible” de Roberto Arlt, en el que la enseñanza de la literatura se trama con la enseñanza de la lengua, en un ida y vuelta dialéctico donde lengua y literatura constituyen un continuum que se amplía a partir de las intervenciones orales de lxs estudiantes:

Discutimos con lxs alumxns las representaciones de noviazgo, de matrimonio y de virginidad entre el hombre y la mujer. Sin embargo, cuando abordamos los sentidos y valores que tenían para los personajes “tener relaciones” surgieron varios términos y frases que remitían a esas intenciones de los personajes. Los varones del curso fueron las voces cantantes.

Para esto decidí comenzar con las representaciones que habían construido sobre los personajes: Escribí en el pizarrón “Julia” y “Ricardo”¹⁰.

Comencé con Julia: las palabras que aparecieron fueron “Virgen”, “Soltera” y “Monstruo”. Me llamó la atención lo de monstruo ya que lo dijo Sheila. Cuando le pregunté me dijo que el papá le decía que todas las mujeres eran como un monstruo que destruían al hombre. Le pregunté si ella estaba de acuerdo y me dijo que no.

En ese momento giré hacia los varones e indagué sobre Ricardo. Al no escuchar voces escribí arriba de su nombre la palabra “calenturiento”, lunfardismo que Arlt utiliza para definir al personaje ¿Por qué lo llama así? Pregunté. Ahí surgieron las siguientes palabras y frases: “Se la mete y se va”; “Quiere mojar la vainilla”; “agitado”; “Nervioso”; “apurado”; “enamorado”. No recuerdo el origen de las palabras porque hablaban todxs al mismo tiempo.

Evidentemente, hubo coincidencia en colocar al varón en una situación activa y tramposa. Con la actitud de satisfacer una necesidad.

Una vez que aparecieron estas palabras, les pregunté cómo definirían ellxs lo que pasó entre la pareja del cuento. Ahí, solo los varones nombraron la acción de “franelear”, otro término que habíamos trabajado desde el diccionario lunfa y que se asociaba al espacio “zaguán” en esa época de comienzos de siglo XX. En este sentido, ellos dijeron: “chapando”; “alto crack”; “apretar”; “se la comió”; “alto chape”.

Estos usos lingüísticos recontextualizaron la escena del cuento con términos actuales desde la mirada del varón. Cómo nombran ellxs sus encuentros amorosos con las chicas. Las alumnas se quedaron en silencio.

El abordaje del texto literario de Arlt es el punto de partida para analizar, en principio, cómo en la ficción arltiana se configura el noviazgo, el matrimonio y la virginidad, tal como se presenta en el recorte establecido por el profesor en su intervención didáctica. Es decir, el profesor decide focalizar en la construcción de los personajes protagonistas del cuento para interpelar a lxs estudiantes lectorxs en relación con sus propias miradas sobre la pareja y los roles masculinos y femeninos en el amor y el sexo, en un claro posicionamiento respecto de la

¹⁰ Se refiere a los personajes del cuento de Arlt que están leyendo en clase.

lectura en términos de política sexual (Littau, 2008) –es decir, los modos de leer de lectoras y lectores da cuenta de sus identidades sexo-genéricas-. La lectura que abre el docente a partir de las clave de lectura que explicita y las preguntas que realiza funcionan como resorte para que lxs estudiantes se detengan en ciertas zonas del texto y en ciertos aspectos del relato pero sin perder de vista la dimensión polisémica del texto literario y las múltiples lecturas que puedan surgir en clase.

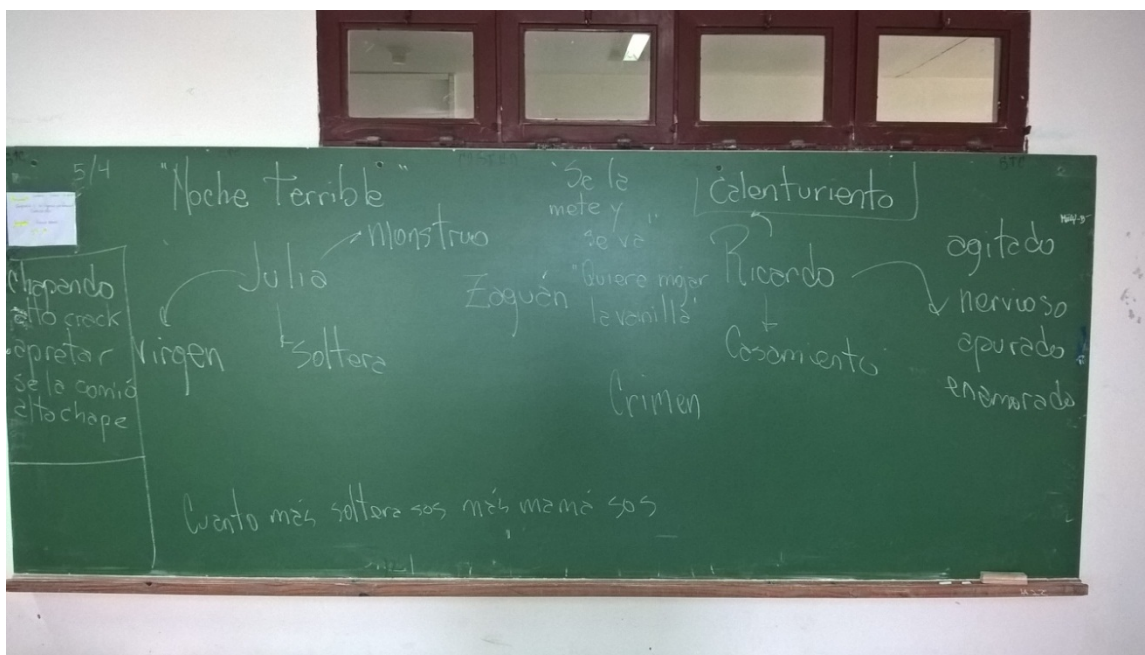
Por otra parte, otra decisión que toma el profesor para abordar el texto de Arlt es analizarlo en su dimensión lingüística, en cómo la lengua de la literatura habla de la poética arltiana o, como señala Rosana Bollini (2013), “pensar la lengua a partir de su configuración en la literatura” (idem, 59), es decir, “plantearse con qué lenguas están hechas esas obras y qué dicen, por lo tanto de la lengua en uso” (idem) y, asimismo, “pensar la lengua como material de esas obras, por lo que también hay que considerarlas dentro de la tradición o serie literaria” (idem). Así, la indagación en torno al cómo vienen descriptos en el texto los personajes Julia y Ricardo rescata términos que, en tanto nominativos que describen al personaje femenino y masculino, darían cuenta de las representaciones respecto de las mujeres y los varones en la ficción arltiana. Y, en la lectura que lxs estudiantes hacen de lxs personajes se reproduce, en cierto sentido, la perspectiva de Arlt. Por ejemplo, los apelativos referidos a Julia dan cuenta de una mirada masculinista donde se destaca el término “monstruo” que, como señala la estudiante, recupera el modo en que su padre habla de las mujeres aunque ella no acuerde con esa representación. Julia como “monstruo” es la mujer virgen y soltera representada desde una perspectiva androcéntrica que ve a la mujer como otro, como aquello que no puede ser reconocido, no puede ser nombrado, y que debe ser reapropiado en otros términos, nominado en tanto expresión de la alteridad. En el caso de la descripción de Ricardo, el personaje masculino, el profesor retoma la expresión arltiana “calenturiento” y este término dispara una producción lingüística de lxs estudiantes con términos y expresiones como “Se la mete y se va”; “Quiere mojar la vainilla”; “agitado”; “Nervioso”; “apurado”; “enamorado”, que dan cuenta del uso de esos términos en la vida cotidiana, de los sentidos nuevos que se le asignan, de la resignificación y reapropiación del lunfardo; es decir, la lengua ya no es un sistema a ser descrito y clasificado sino, por el contrario, se vuelve objeto de indagación cotidiana a partir de la pregunta en torno a qué significa, qué sentidos se le puede atribuir, si se trata de una expresión metafórica o literal, cómo se la usa, cómo la usan lxs estudiantes, etc. Y, a su vez, es una lengua literaria viva que interpela a lxs lectorxs en relación con sus propias identidades lingüísticas.

En el mismo sentido, la pregunta del profesor acerca de “cómo definirían ellxs lo que pasó entre la pareja en el cuento” dispara el término “franelear” por parte de los estudiantes varones y, a partir de allí, surge una andanada de expresiones como “chapando”; “alto crack”; “apretar”; “se la comió”; “alto chape” que dan cuenta de cómo la lengua literaria arltiana se recontextualiza en una lengua de grupo en tanto lengua de jóvenes varones de sectores populares y, a partir de allí, cómo la lengua oral de lxs estudiantes pone en evidencia cierta colonización lingüística y cultural que escenifica un cruce de miradas entre lenguas propias/lenguas ajenas, lenguas de grupo/lenguas de la cultura, lenguas masculinas/lenguas femeninas como lenguas de género. Como señala el profesor en su registro, la aparición de los

términos dichos por los estudiantes recontextualizaron y resignificaron el texto literario a partir de sus usos lingüísticos actuales y contemporáneos desde una perspectiva masculina hegemónica donde la mujer es objeto de la mirada y el deseo sexual del varón.

Otra dimensión a analizar en este registro, en relación con las intervenciones de estudiantes varones y mujeres es cómo se da el “control conversacional” (Tanner, 1996) en el aula, donde los alumnos varones “llevan la voz cantante” y las mujeres “se quedaron en silencio”, a pesar de que el profesor busca hacer hablar a todos las estudiantes, dando cuenta allí de una injusticia de género (Zattara, 2011) en relación al prestigio o dominancia que tiene la palabra masculina por sobre la femenina reproduciendo el escenario de “vestuario de hombres” en la micropolítica del aula.

En contrapunto con esta escena donde la intersección entre lenguaje y género es evidente no solo en la producción lingüística sino también en los modos de poder a través de las intervenciones orales, es interesante cómo el profesor en su intervención didáctica copia en el pizarrón los términos que estudiantes varones y mujeres van proponiendo, rompiendo, de alguna manera, la lógica de división sexual que se da en el grupo.



Es decir, como vemos en la foto, la escritura de las palabras en el pizarrón por parte del docente, en tanto escritura expuesta, es legitimada por el discurso profesoral y, a su vez, deviene lengua legitimada con el mismo estatuto que la lengua literaria arltiana. Asimismo, como podemos observar, aparecen otras expresiones que no son recuperadas en el registro citado anteriormente, como, por ejemplo, la frase "cuanto más soltera sos más vos" dicha, según recuerda el docente, por Paula, una de las pocas estudiantes que desafía la palabra masculina del grupo de compañeros varones. Esta expresión, según rememora el docente a cargo del curso, estaría en diálogo con el pensamiento de las estudiantes mujeres que, en relación “con la discusión sobre noviazgos celosos y cómo los varones tratan de controlar a las chicas, plantean que cuando se ponen de novias ‘dejan de ser ellas para dedicarse a sus novios’”, dando cuenta de un *habitus sexuado* y *sexuante* (Gutiérrez Aguilar, 2015, 158) que

funciona como “principio generador” (idem) que orienta las disposiciones sociales, actitudes, comportamientos de las mujeres, en este caso, que rigen sus formas de ser y estar en el mundo social en una relación de dependencia o subordinación con respecto a los varones.

En esta escena, entonces, lengua y literatura, lengua de grupo y lengua literaria configuran una red de sentidos donde el género y las sexualidades se tejen entre los sujetos y el conocimiento a partir de las decisiones didácticas que toma el profesor a cargo, prefigurando un modo de enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria donde las lenguas de lxs estudiantes se traman con las lenguas literarias y los saberes disciplinares se redefinen, una y otra vez, en el terreno.

Algunas conclusiones posibles

Si volvemos a los interrogantes que abren este capítulo, podríamos plantear que dar cuenta de una didáctica de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género implica, en principio, revisar ciertos presupuestos epistemológicos que están en la conformación de la disciplina escolar Lengua y Literatura (o en algunas jurisdicciones hoy llamada Prácticas del Lenguaje y Literatura) en tanto diversidad de conocimientos, de prácticas, de metodologías, de discursos pedagógicos, de modos de evaluar, de propuestas didácticas que configuran una lógica propia en relación con la formación de estudiantes. Es decir, se trata de un conjunto de enunciados que establecen relaciones interdependientes y que conforman a la disciplina como un microcosmos, una invención sociocultural que da cuenta de los modos en que se piensa el conocimiento legítimo en determinado contexto histórico (Goodson, 2003). De allí que, en las prácticas concretas en el aula se ha configurado históricamente un vínculo pedagógico donde, habitualmente, se reprodujeron ciertos intercambios y prácticas inscriptos en un orden simbólico masculino como así también el conocimiento estuvo fuertemente vinculado con la consolidación de un canon oficial que respondía a una tradición selectiva (Williams, 1990) donde se priorizaban los autores varones en desmedro de las producciones literarias escritas por mujeres, que eran soslayadas o bien arrumbadas en un rincón del programa y de los libros de texto, por ejemplo. Asimismo, si recorremos la historia de nuestra disciplina podemos observar en relación con los saberes, tanto en la enseñanza de la lengua como de la literatura, se privilegiaron saberes enciclopédicos o teóricos por sobre los saberes de lxs estudiantes en tanto usuarios/as de la lengua y consumidores culturales, los saberes académicos por sobre los saberes locales y situados surgidos en los contextos de la práctica y vinculados directamente con la producción cultural y lingüística de lxs sujetos. Asimismo, también en nuestra disciplina hubo un silenciamiento respecto de la dimensión sexuada del conocimiento y de las prácticas en tanto se borraron las referencias a tradiciones epistemológicas feministas y, a su vez, se silenció toda alusión a los cuerpos y las sexualidades en la escuela y en el aula.

En este sentido, una didáctica de la lengua y la literatura de género parte, entonces, de revisar y repensar los modos en que históricamente se presentaron los saberes de nuestra disciplina escolar y los modos de hacer que se generaron en las aulas para, luego, poner el

foco en cómo lxs estudiantes se apropian del conocimiento desde sus identidades sexo-genéricas y de qué manera lxs docentes intervienen didácticamente con el propósito de dar lugar a la multiplicidad de voces, experiencias, vivencias, afectividades sexuadas en las instancias de aprendizaje en las aulas. Es decir, se trataría de partir de la interpretación y reflexión de los emergentes de la práctica en terreno, poniendo en el centro a lxs sujetos, sus modos de vincularse con los saberes lingüísticos y teórico literarios, sus textualidades y discursividades en tanto producciones subjetivas que inscriben o reinscriben la dimensión sexo-genérica en las relaciones que entablan con los saberes en el territorio escolar. Y, a partir de allí, dar lugar a un trabajo de análisis, reflexión, intercambio en torno a las representaciones, habitus y experiencias sexuadas y sexuantes que participan del proceso de aprendizaje de lxs estudiantes en el aula.

Para que ello sea posible, como señalábamos en el primer apartado de este capítulo, es necesario volver a mirar el espacio de la formación docente como instancia en la que los profesores y profesoras construyen *habitus* profesionalizantes que den cuenta de la dimensión sexuada del conocimiento y de las prácticas situadas. En este sentido, se trataría de reconfigurar las experiencias formativas en el espacio de la formación docente inicial y continua dando lugar a la posibilidad de reflexionar acerca de las implicancias subjetivas sexo-genéricas que están involucradas en la apropiación del conocimiento, en la biografía escolar, en las experiencias de lectura, escritura y oralidad en la formación docente. Y, a partir de allí, desde la formación se trataría de promover la construcción de una mirada didáctica investigativa que tome en consideración la dimensión sexuada de nuestra disciplina y su enseñanza. Asimismo, y no menor, en esta reinención de la formación docente en Letras desde una perspectiva de género, sería valioso que desde el ámbito universitario y no universitario de formación de profesores y profesoras de Lengua y Literatura se diera lugar a la revisión de los programas, de las rutinas didácticas y de los vínculos pedagógicos que conforman cada una de las asignaturas del plan de estudio contemplando los contenidos de la ESI y que, a su vez, se tuviera en cuenta que se está formando a docentes que llevarán adelante sus desempeños laborales, fundamentalmente, en la escuela secundaria.

De allí que para la existencia de una didáctica de la lengua y la literatura de género no podemos soslayar la relevancia que tiene la construcción de una formación docente con conciencia de género que favorezca la reflexión, el análisis y la discusión de las representaciones y estereotipos sexo genéricos en relación con los saberes, las prácticas y los sujetos.

Referencias

Andino, F. y Sardi, V. (en prensa). "Escritura masturbatoria en jóvenes de escuelas secundarias de Berisso: radiografía de una etnografía íntima", ponencia presentada en *Octavas Jornadas sobre Etnografía y Métodos cualitativos*, organizadas por el Centro de Antropología Social y el Instituto de Desarrollo Social, 10 a 12 de agosto de 2016, Ciudad de Buenos Aires.

- Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la literatura*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1983). *El grano de la voz*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bollini, R. (2013). En la mitad del asunto. En Bollini, R. y Sardi, V. (2013) *Cartografías de la palabra* (55-81). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.
- Connell, R. (1995). La organización social de la masculinidad. En Valdes, Teresa y José Olavarría (edc.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, Cap. 2, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48. Título original: "The Social Organization of Masculinity" de *Masculinities*, del mismo autor, University of California Press, Berkeley, 1995. Agradecemos la autorización del autor y de Blackwell Publishers. Traducción de Oriana Jiménez.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*, Buenos Aires: Manantial.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2015). *La gran extranjera. Para pensar la literatura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En Garrido Gallardo, M. A. (comp.). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2015). *Desandar el laberinto. Introspección en la feminidad contemporánea*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ioverign Dorr, A. y Sierra, G. (2009) "El currículum oculto de género". Recuperado de <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article237>
- Lahire, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires: Topía.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura*. Buenos Aires: Manantial
- Lopes Louro, G. (1990). Pedagogías de la sexualidad. En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* compilado por Guacira Lopes Louro, Belo Horizonte: Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En Mignolo, W. (comp.). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Privat, J-M. (2001). Sociológicas de la didáctica de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, nro. 1, Buenos Aires, Editorial El hacedor.

- Sardi, V. (2013). Las huellas de la propia voz. En Sardi, V. y Bollini, R. (2013). *Cartografías de la palabra. Problemas de la enseñanza de la lengua* (99-128). Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- _____ (2012). Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria. *Estudios de Teoría Literaria Revista digital*, Año 1, Nro. 2, 2012 Facultad de Humanidades / UNMDP.
- _____ (2011). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *Revista Texturas*, N° XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe- República Argentina.
- Sardi, V. (2017) (coordinadora). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Libres del' Index.
- Tannen, D. (1996). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Morata, Madrid.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Zattara, S. (2011). ¿Pasividad erótica femenina? En Morgade, G. (coord.) *Toda educación es sexual*, Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Zattara, S. y Skoumal, G. (2008). Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media. En Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Documentos oficiales

- Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf
- Heredia, L. y otros (2007). *Educación sexual y literatura. Propuestas de trabajo*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación.

CAPÍTULO 2

Ficciones generizadas en el aula

Fernando Andino

La investigación de temas como el consumo de drogas en escritos ficcionales en clases de literatura desde una perspectiva sociocultural intenta cubrir una vacancia en el terreno de la didáctica de la lengua y la literatura. En este sentido, la investigación que aborde el tema deberá aclarar que se trata de una realidad que se encuentra presente en la sociedad atravesando clases sociales, dimensiones de género y capas etéreas. En este sentido, y sin soslayar los riesgos que el consumo representa para nuestrxs alumnxs también es necesario señalar que significa, para muchxs, una marca identitaria. No dudo que la presencia de esta realidad en nuestras aulas merece de un tratamiento multidisciplinar de parte del Estado. Tratamiento que, en el mejor de los casos, en mi ciudad, Berisso, provincia de Buenos Aires, se delega a jornadas -por distintos tipos de casos- por parte de algún equipo estatal de profesionales que coordina “charlas” de tipo informativa y preventiva con los sujetos involucrados. No obstante esta intervención, para quienes trabajamos la literatura desde los saberes locales, el consumo de drogas se convierte en un tema que necesitamos desnaturalizar desde la intervención disciplinar. Es en ese territorio de discusión en donde la enseñanza de la literatura y el tema del consumo pueden obtener un lugar de reflexividad entre los sujetos.

En nuestro caso, en este capítulo, el abordaje del tema desde una perspectiva epistemológica sobre la aparición de representaciones del consumo de drogas en las clases de Literatura cobra sentido a partir de las discusiones y puestas en común con lxs docentes que realizaron el curso de formación docente continua “Lectura, escritura y sexualidades en las clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria” en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente del Ministerio de Educación de la Nación en el año 2015. En este curso se evidenció la ausencia o el tratamiento de soslayo que obtiene el tema del consumo de drogas en jóvenes de escuelas secundarias cuando se presenta en el aula, tanto de manera coyuntural como en relación con la enseñanza de la materia. La pregunta que nos surgió, en un principio, fue lo difícil que era pensar este tema desde la dimensión del placer y no -como sucedía en algunas escuelas y según lxs docentes allí involucrados- que se enfocaba la problemática desde una mirada preventiva y medicalizada estigmatizando muchas veces a lxs jóvenes. A la vez, nos preguntábamos cómo abordar el tema ya que desde la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), se pretendía que lo trabajemos como parte constitutiva del currículum.

Respecto a los objetivos de este capítulo al abordar un tema tan controvertido socialmente como es el consumo de drogas en jóvenes adolescentes, creo necesario aclarar dos: por un lado, se enmarcó en la propuesta epistemológica sobre la enseñanza de la lengua y la literatura presentada por Valeria Sardi en el capítulo 1 que abona por una didáctica específica de género, esto es, pensarnos en el aula como sujetos sexuados donde nuestras intervenciones están siempre atravesadas por esta dimensión; por otro, trataré de indagar los modos en que lxs alumnxs se relacionan con el tema del consumo de drogas desde el saber lingüístico-literario desde las dimensiones del placer y la evasión y cómo estos sentimientos se relacionan con configuraciones sexo-genéricas socialmente cristalizadas.

Los escritos de ficción y el diario de clase que analizo en este capítulo fueron tomados en una escuela secundaria de la ciudad de Berisso donde trabajo como profesor de cuarto, quinto y sexto año desde el año 2009. Específicamente me centro en un corpus de textos literarios de lxs alumnxs a partir de los cuales tenían que producir ficción desde el mito rural del lobisón y en un diario de clase donde registré incidentes críticos (Perrenoud, 1995) en torno al tema del consumo de drogas, es decir, clases donde ocurrieron desajustes entre lo planificado y lo que realmente se concretizó. El análisis de las representaciones literarias halladas en estos textos me condujo a investigar la relación entre masculinidades y consumo¹ como una dialéctica que, en muchos casos linda con el riesgo físico y hasta con la muerte de lxs jóvenes²; la configuración de “la esquina” como un ámbito predominantemente masculinizado; la monstruosidad literaria del héroe como sintomatología y las instancias de regulación del consumo de drogas ficcionalizadas.

Luego de la puesta en común del tema en la clase y con el objetivo de recuperar los saberes de lxs estudiantes sobre el mito³ pedí que escriban un texto ficcional desde la siguiente consigna:

Elaborar un relato que tenga como personaje a José, un campesino que suele transformarse en noches de luna llena.

Esta consigna dio lugar a narraciones sobre un lobisón atravesado por prácticas masculinizadas y sensaciones físicas producidas por el consumo de drogas. Las apropiaciones escriturarias generizadas de lxs alumnxs involucradxs dan cuenta de que -además de la elaboración de textos a partir de consignas de escritura que premeditadamente intentan indagar en las relaciones sexo-genéricas como se explica en el capítulo 1- todo dispositivo puede terminar problematizando representaciones de género por inscribirse en contextos donde interactúan sujetos sexuados que imprimen sus experiencias en lo escrito. Por otro lado, podemos pensar que, una vez que lxs docentes comenzamos a indagar en la perspectiva de género como una dimensión productiva para nuestras intervenciones didácticas, como dijo una profesora en el Curso de

¹ Desde este párrafo cada vez que hablemos de consumo nos estamos refiriendo al consumo de marihuana, pegamento o pastillas. En cuanto a la acción de inhalar pegamento o “jale” el consumidor coloca, en los casos que analizamos, cemento con los que los carpinteros pegan láminas en maderas en una bolsa con la cual comparten la inhalación. Respecto a la ingesta de pastillas o “pastas”, uno de los narcóticos más comunes es el Rivotril. Estas pastillas se mezclan en jarras de vino u otras bebidas y se consume en grupos. A esta práctica se la llama comúnmente “la jarra loca”.

² Un mes después de la escritura de los textos centrales en los que se focaliza este capítulo murió Oscar, un compañero del barrio de lxs alumnxs escritorxs y ex alumno de la escuela. Se lo encontró en el fondo de un canal que bordea al barrio de la escuela luego de dos días de búsqueda. Había estado inhalando pegamento con unos amigos antes de su desaparición. Hasta el día de hoy los motivos de caída al río son un misterio. Uno de los amigos, es autor de una de las ficciones analizadas.

³ La mayoría de lxs alumnxs de esta escuela provienen o descienden de familias del norte argentino donde los mitos rurales proponen una manera de configurar el mundo.

formación, “desde ese momento ves todo atravesado por el género”. En este sentido, de la misma manera en que Rosana Bollini (2011) plantea la figura de un “docente afectado por la literatura” como aquel que piensa la enseñanza como una práctica más de su relación con la literatura, podemos pensarnos como docentes afectadxs por el género que intervenimos en el aula con una mirada tamizada por esta dimensión. Es decir, esx docente afectadx por el género asume una postura política ideológica respecto a la aparición de las desigualdades genéricas que se presentan en sus clases y opera sobre las mismas visualizándolas.

El resultado de mi intervención fueron diez textos de los cuales cinco asociaron distintos tópicos del mito rural con el consumo de la marihuana, el “jale” o “las pastas”. Evidentemente, el estado del lobisón, su transformación, sus ojos rojos y su vuelta a la “normalidad” fueron reapropiados por varixs alumnxs en clave de lo que aquí podríamos llamar “el verosímil del consumo de drogas y su experiencia”.

Por razones de extensión, iré analizando determinados tópicos discursivos que me resultaron centrales a la hora de abordar estos textos⁴.

La esquina masculinizada

La dimensión espacial resulta significativa en cada uno de los cinco relatos ya que al enclavar los verosímiles en el barrio, habilitaron escrituras atravesadas fuertemente por la propia experiencia de lxs alumnxs. Si bien habíamos discutido el ámbito rural en los que tienen lugar estos relatos míticos, cada escritor/a ubicó la escena en diferentes lugares, desde cercanos a sus experiencias (Dubin y Provenzano, 2010) hasta espacios propios del gótico como el “bosque”. Así y todo, los bosques que inventaron también se parodian como cercanos. Tal es el caso del relato de Pipi que ubicó una escena en el bosque platense, a siete kilómetros de Berisso:

(...) le pinto irse al bosque de aca noma de la plata (...) termino en el museo de C.N.⁵ de la plata (...) los milicos le contaron que un animal o alguien mato a un par de drogados y a todos los animales del ZOO de L.P.⁶

Otros relatos se inscriben en el barrio donde se asienta la escuela:

(...) José era un campesino que se mudó a la Nueva York, por las noches de luna llena se transformaba en el lobisón. (Tato)

(...) Una familia en la nueva york tuvieron siete hijos el séptimo lo llamaron Jose mengeche. (Pipi)

(...) Corto para la esquina donde estaban los pibes, uno de los pibes le pregunta xq estaba embroncado y él le conto. (Santi)

(...) Salio de su casa, se fue al campito de al lado. (Pame)

⁴ Los textos citados en este capítulo y en los siguientes se transcriben tal como fueron escritos por lxs autorxs.

⁵ Museo de Ciencias Naturales de la ciudad de La Plata, situado en el bosque.

⁶ Zoológico de la ciudad de La Plata, situado a solo metros del Museo.

La calle Nueva York es el emblema histórico que da nombre al barrio donde viven estos alumns. Cuando Denis Merklen (2005) describe las dimensiones que se relacionan con la inscripción territorial que significan los barrios en las sociedades contemporáneas, puntualiza una que considero productiva para este trabajo:

(...) el barrio como espacio de una forma de lazo entre los individuos y la sociedad. [De esta manera], las organizaciones barriales interpelan al Estado y a otras instituciones sociales (la escuela, la iglesia, la policía, un centro cultural y deportivo, etc.) obligándolos a 'venir al barrio' y a ocupar su lugar 'correctamente' (162-163).

Estos fragmentos operan en ese sentido, territorializan la acción, "sacan" al lobisón del campo y lo urbanizan, traen hacia la experiencia local la trama y la dotan de otros sentidos. Esta inscripción territorial aparece en los relatos como la antesala de la acción de los personajes dentro de un barrio ficcional pero cercano. La transformación del lobisón ancla en el barrio para que sea verosímil su identificación con la experiencia del consumo. Por ejemplo, veamos el texto de Tato:

José se transformó en el lobisón, cuando paso por una esquina habían chicos fumando porro, él se les acercó y los chicos salieron corriendo, habían dejado el porro tirado, el lobisón lo agarro y empeso a fumar y le gusto. El porro lo calmo y se empeso a transformar en José, quedo desnudo en la esquina pero segia fumando.

Continuando con esta apropiación espacial del barrio, observamos, en este relato, cómo "la esquina" aparece como como un "espacio umbral" de la transformación. Se aborda así un espacio tradicional del verosímil fantástico⁷. Nuevamente en un procedimiento paródico a partir del anclaje barrial, en este caso, José vuelve a la "normalidad" gracias a la experiencia iniciática del consumo de marihuana. La elección del lugar, la esquina, tampoco es azarosa. Para Gabriel Kessler la esquina prefigura una "marginalidad espacial en el propio barrio (que) es la expresión topográfica de una marginalidad comunitaria que ellos (los jóvenes) mismos han naturalizado" (2004, 226). El carácter ominoso del personaje puede actuar en forma coherente con la marginalidad de la esquina, lugar de pertenencia grupal dentro del barrio que fue elegido también por Santi, como observamos más arriba. En este espacio de socialización confluyen un conjunto de prácticas donde el consumo solo es una de estas. Allí, los jóvenes se cuentan estados de ánimo ("Ese día él se sentía muy decepcionado de sí mismo porque ninguna wacha le pasaba cavida"), bromean (comparación del lobisón con una travesti), toman alcohol, se pelean (los lobisones que matan con sus garras a los "drogonés"), discuten de distintos temas, entre otras prácticas.

⁷ Pensemos en "el pozo" de *Alicia en el país de las maravillas*, en "la columna del subterráneo" de *Harry Potter*, en "el ropero" de *Narnia*, como así también, por dar ejemplos de textos trabajados en la escuela secundaria, vemos este umbral entre lo real y lo fantástico maravilloso en algunos cuentos de Cortázar como "Axolotl", "Carta a una señorita en París" o "El otro cielo", entre otros.

El diario de clase confirma a la esquina como una zona barrial masculinizada aunque relativiza su composición y sus prácticas⁸. Justamente, ante la pregunta sobre quiénes se juntan en la esquina y si todos consumen, he aquí algunos hallazgos:

Andrés: “Yo vivo en las esquinas con los vagos pero no me drogo. No todos en la esquina fuman. Hacemos otras cosas. Nos enteramos del barrio. Chupamos. Gastamos a los que pasan.”

Lola: “Yo voy a la esquina con los pibes. Fumo con ellos. Soy una más.”
(Alumnxs de 6° año de la misma escuela. Diario de Clase, 24 de Junio de 2016)

Vemos cómo las prácticas que se dan lugar en la esquina son propias de la identidad de varones más allá del sexo biológico de los actores que se involucran en estas. Ante esta configuración masculinizada, surgió una pregunta derivada: ¿Dónde se drogan las chicas?

Morena: “Las mujeres se drogan en la casa. Dejan a los pibes tirados o sucios y se la pasan falopeando, en el fondo.” (Diario de clase, 30 de Junio de 2016)

La muestra marca cierto consenso en la línea divisoria masculinidad/espacio público, femineidad/espacio privado-doméstico. Si bien esta dimensión está trabajada en el capítulo 1 y 4 de este libro, amplió esta configuración espacial adentro/afuera que incide directamente sobre las formas de consumo retomando a Bourdieu (2010), quien detalla con más precisión esta disposición binaria de las prácticas:

Corresponde a los hombres, situados en el campo de lo exterior, de lo oficial, de lo público, del derecho, de lo seco, de lo alto, de lo discontinuo, realizar todos los actos a la vez breves, peligrosos y espectaculares, que, como la decapitación del buey, la labranza o la siega, por no mencionar el homicidio o la guerra, marcan unas rupturas en el curso normal de la vida; por el contrario, a las mujeres, al estar situadas en el campo de lo interno, de lo húmedo, de abajo, de la curva y de lo continuo, se le adjudican todos los trabajos domésticos, es decir, privados y ocultos, prácticamente invisibles o vergonzosos, como el cuidado de los niños (...) (43-44).

Para abonar a esta idea de la configuración masculina del espacio “esquina” expongo otra experiencia de escritura colectiva en la escuela. En un taller que coordinamos con lxs integrantes del Taller de Profundización para profesores en formación que dicto en el marco de la Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza de la Facultad de Humanidades de la UNLP, en la escuela que da marco a estos registros planteamos consignas de género que consistían en responder grupalmente una serie de preguntas. Una de ellas era “¿Qué pasaría si solo las mujeres se juntaran en las esquinas?”. La idea era tensionar las representaciones de prácticas consideradas para varones colocando mujeres en esos lugares. Un grupo de cuatro alumnos de quinto año escribieron el siguiente texto:

⁸ Es por este motivo que he decidido subtitular este apartado como “La esquina masculinizada”, atendiendo a las prácticas propias de varones que allí se llevan a cabo más allá del sexo de los sujetos que se involucran en estas.

- Pasaría un chabón caminando y le dirían de todo, y muchas giladas.
- Se juntarían a quemar esa flor⁹.
- Mucho vino, ritmo y sustancia.
- Les pintarían los berretines¹⁰ y se les retobarían a la gorra¹¹.

Desde el lenguaje vemos cómo los varones hacen un doble juego de enunciación: están obligados por la consigna a localizar en la esquina a un grupo de chicas, sin embargo, no operan con una posible voz femenina y replican, en su lugar, las voces masculinas. Las chicas, entonces harían lo mismo que los varones, no habría diferencias en sus prácticas: piropearían a los varones, fumarían marihuana, tomarían, se volverían rebeldes y enfrentarían a la policía.

El texto presenta un efecto ventríloquo y marca los límites imaginarios y cartográficos del grupo de escritores varones. La ocupación de la esquina por mujeres aparece aquí de manera impensable: si en ese lugar hay mujeres harían lo mismo que los hombres. La inversión de género de los personajes termina siendo parodiada pero en esa operación literaria se juegan quienes, con sus prácticas, pueden habitar ciertos sectores del barrio y quienes no, como si, para estar en la esquina, solo existieran un conjunto de prácticas determinadas por una masculinidad dominante.

Esta apropiación del espacio “esquina” por parte de los varones habilita, entonces, un sinnúmero de prácticas, algunas de las cuales se vinculan con instancias de riesgo. El “peligro” y el “espectáculo” al que refiere Bourdieu más arriba se traduce, en nuestros escritos, en la figura del lobisón como amenaza, en el sentido en que simboliza una zona discursiva de transformación monstruosa que acecha contra la “normalidad” del barrio. Y este riesgo, esta incursión en las drogas por parte de los personajes también se encuentra masculinizada. Cuando Le Breton (2014) analiza las conductas de riesgos atravesadas por la masculinidad sostiene:

Las mismas (las conductas) plantean incluso una dimensión iniciática de entrada en una categoría de edad a las que permanecen ligadas a través de imaginarios culturales: así es acerca de la velocidad en la carretera, el primer cigarrillo, la facilidad para volverse agresivo, la primera embriaguez, etc. **Afirmación de sí mismo a través de comportamientos asociados al coraje, a la virilidad** (80) (negrita mía).

Esta cita abre otros interrogantes respecto al funcionamiento generizado del consumo: ¿En qué medida estos relatos están dando cuenta de una lógica jerárquica de los grupos de varones? ¿Qué función y qué valor toma el consumo en esta escala dentro de la pertenencia a un grupo?

En otra nota del diario de clase, Tato, el amigo de Oscar, reveló un caso interesante en este sentido:

⁹ Flor de la planta hembra que poseería un efecto más fuerte que el cigarrillo.

¹⁰ “Les pintarían los berretines” hace alusión a una conducta irreverente contra la Ley.

¹¹ Policía.

Yo: ¿Qué pasa con los pibes nuevos?

Tato: El Mauricio que le baja la presión cuando fuma, casi se desmaya y todos lo descansan¹²

Yo: ¿Y por qué fuma si le hace mal?

Tato: *Para estar igual que todos nosotros.*

Yo: *Para pertenecer...*

Tato: Sí. (Diario de clase, 30 de Junio de 2016)

El consumo iniciático es comparado por Darío Ibarra Casals (2011) como un rito donde el varón se “hace hombre” y que presenta una doble acepción:

Por un lado, el riesgoso juego que sucede entre los extremos control-descontrol (atributos propios de la masculinidad hegemónica) [y por otro] el uso de sustancias se lleva a cabo para mostrar a sus pares de ambos sexos, valentía, transgresión a la ley e intrepidez (70-71).

En consonancia con Le Breton, Ibarra Casals asocia el consumo de drogas entre varones con la demostración de virilidad. El hacerse hombres hace que el consumo se equipare simbólicamente a la iniciación sexual. Lo que está en juego, además, es la aceptación del grupo (Mauricio insistiendo en fumar). Y este pasaje de niño a hombre comprende el riesgo del descontrol. Por eso, el lobisón sería el monstruo del descontrol, de lo que se fue de cauce, de lo ominoso y lo indescriptible. Trabajado literariamente, pasa de ser el peligro del monte en el mito rural a ser el símbolo del descontrol y la muerte signado por el riesgo de consumir drogas.

En este mismo sentido, cuando Howard Becker analiza casos sobre el aprendizaje de las técnicas del consumo concluye que “en la participación del individuo en grupos que consumen marihuana [...] el individuo aprende el modo correcto de fumar la droga, lo que puede ocurrir por enseñanza directa” (2014, 65) y más adelante: “A muchos consumidores novatos los avergüenza admitir su ignorancia y fingen saber hacerlo, de modo que deben aprender de maneras indirectas, como la observación o la imitación” (idem). Uno de los rasgos que caracterizan las lógicas masculinas grupales es la “impostura” (Andino y Sardi, 2012). Como se observa en el comentario de Tato sobre el caso de Mauricio los varones pugnan por quedar de un lado de la frontera que les asignaría pertenencia. En este sentido Ariel Sánchez (2013) aclara:

Ser masculino sin duda es ser parte de una fraternidad guerrera. De un círculo cuyos límites deben ser marcados y revisados constantemente. La producción de subjetividad masculina es primordialmente una operación de definición y exclusión de la otredad. Hacerse varón heterosexual implica a la vez fijar una norma y crear una frontera. Esta operación tranquiliza, empuja hacia un afuera virtual a los cuerpos, los gestos y las prácticas que atentan contra la estabilidad identitaria. Dicho procedimiento tiene como motor fundamental el miedo a la pérdida del reconocimiento por parte del grupo fraternal (2).

¹² “Descansar” es un término reapropiado por lxs jóvenes que significa burlarse de alguien, no tomarlo en serio.

En principio, cabe preguntarse si los riesgos que corren los personajes varones en los relatos, aunque sean literarios, dialogan con esta vigilancia policíaca de los masculinos que se obligan a pertenecer dentro de la norma. La muerte en estos se presenta indirectamente por efecto de la droga; las garras de los lobisones terminan con los consumidores ocasionales: “Yo soy el lobison-. Y le bolo la cabeza con las garras” (Pame); “vio a los drogonos y los mato” (Pipi). Los monstruos matan por efecto de la droga en una contienda que es pública y entre masculinos. Los encuentros entre el lobisón y los personajes que le convidan las drogas también se dan en estos espacios.

Placer, evasión, y cuerpo monstruoso

Como expresé en la introducción a este capítulo, existe una ausencia del tema del consumo de drogas en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* respecto a la disciplina “Lengua: ciclo orientado”. Más aún si pensamos en producciones de textos de alumnxs que desarrollen este tema y los sentimientos y/o sensaciones que experimentan los personajes consumidores.

Veamos una selección de fragmentos:

(...) empeso a fumar y le gusto. El porro lo calmo; pensó que él había flashado que era el lobisón (Tato);

(...) iba caminando por los campos a ver si podía “bajonear”¹³ algo (Pame);

(...) remareado lo vieron los guardias; le daba bronca; quedo revolado y empeso a correr para todos lados (Pipi);

(...) El otro día José se levantó y se sentía muy mal. Se sentía con dolores musculares y dolor de cabeza; Fue a trabajar y en su trabajo bajoneó. Antes de seguir laburando, fue al baño y tenía los ojos rojos porque había fumado marihuana; se empezó a sentir mareado y los musculos le crecían (Ernesto);

(...) Ese día el se sentía muy decepcionado de si mismo porque ninguna wacha le pasaba cavida; cuando le pegó piola la pasta se empesó a sentir rraro; Mientras que se transformaba sentía dolor; se movía por todas partes de tanto dolor arañaba las pared (Santi)

Encontramos una selección léxica que ordena la serie de sentimientos (“bronca”, “se sentía muy mal”, “decepcionado de si mismo”, “le daba bronca”) y sensaciones relacionadas con el consumo (“le gusto”, “lo calmo”, “había flashado”, “bajonear”, “remareado”, “empeso a correr para todos lados”, “dolores musculares”, “dolores de cabeza”, “le pego piola la pasta”).

Cuando Howard Becker (2014) habla de “consumo de marihuana por placer” observa que “el patrón de consumo más frecuente podría ser calificado como “recreativo”. La droga es consumida ocasionalmente por el placer que el consumidor encuentra en ella,

¹³ “Bajonear” significa, según lxs alumnxs, bajar de los efectos de la droga. A veces esto se logra con alcohol, a veces con comida como en el relato de Santi (Diario de clase, 29 de Junio de 2016)

un tipo de comportamiento relativamente casual si se lo compara con el consumo de drogas adictivas” (60). Y el placer está directamente relacionado con la evasión que provocan las drogas. Podríamos intentar una ecuación que se aproxime a la construcción de los personajes de los cuentos analizados: malestar emocional ’ consumo ’ placer/evasión ’ síntomas.

El diario de clase agrega información a esta forma de vincularse con la droga:

Yo: ¿Por qué fuman?

Morena: Porque nos gusta.

Tato: Para tranquilizarnos.

Morena: Para irte de la realidad.

Sheila: Sí, pero después volvés y los quilombos siguen. (Diario de clase, 30 de Junio de 2016)

Como tratamos de ordenar más arriba, algunos personajes presentan una serie de sentimientos de los que intentan evadirse a través del consumo de drogas. Placer y evasión aparecen así como formas de vincularse con el consumo en búsquedas que anclan en el cuerpo. Volviendo a Howard Becker, “a medida que acrecienta su experiencia, el consumidor desarrolla una percepción más aguda de los efectos de la droga: sigue aprendiendo cómo volarse” (2014, 69). Como aparece en los textos de los estudiantes, un lobisón que queda “revolado” o “flashado” luego de tomar sangre con droga o de jalar da cuenta de esa percepción más aguda de los efectos. Hay en estos pasajes un saber sobre el consumo que los narradores detentan. “Estar volado”, indica Becker, “se compone de dos elementos: de la presencia de los síntomas causados por el consumo de marihuana, y de la identificación de esos síntomas y de la conexión con la droga por parte del consumidor” (2014, 66). Sintomatología que es recreada en estos relatos en forma literaria.

De la misma manera, el texto de Ernesto presenta un personaje ya experimentado en el consumo de marihuana. El tono cotidiano del narrador da cuenta de un personaje consumidor crónico:

(...) Fue a trabajar y en su trabajo bajoneó. Antes de seguir laburando, fue al baño y tenía los ojos rojos porque había fumado marihuana. Cuando llego a su casa se había fumado otro fasito y bajoneo con unas milanesas con ensalada de tomate y lechuga.

Fumar y “bajonear” es una experiencia que se trama con actividades cotidianas como trabajar y comer. Es decir, este texto aporta otro saber: el de la cotidianeidad del consumo. Este personaje plantea una desviación “consciente y normativa” (Becker, 2014, 57), es decir, una actitud ante el consumo ya no iniciática ni salvaje como los demás personajes sino rutinaria y naturalizada. En este sentido, estamos ante un José conocedor de los efectos de la marihuana y de cómo aplacarlos.

A la vez, es muy interesante cómo en este texto se configuran los espacios de acuerdo al estado del personaje: solo cuando se convierte en lobisón se va al bosque pero su rutina no cambia, “Se convirtió en...“El lobizón”. Fue afuera y se escabullo en el bosque a fumar un fasito”. Cuando vuelve a ser José vuelve a su trabajo:

(...) Lo estaba armando [al cigarrillo de marihuana] y empeso a llover se metió a un lugar abandonado en el bosque y lo armo y fumo. Se tranquilo y se durmió, eran las 2:22 AM. Se despertó a las 13:35 P.M, tenia que ir a laburar se fuma un mañanero y se llama un taxi, llega al trabajo y le dolia todo, fue al baño estaba todo raspado, el era el 7mo hijo baron, por eso se dio cuenta que era el lobizon... ¡FIN!

Este texto me interesa en el sentido en que confunde los motivos de la transformación. José es un consumidor crónico al igual que el lobisón en el que se convierte. La sintomatología de la marihuana se mantiene constante durante todo el relato: José no parece transformarse tanto por efecto del consumo como por “ser séptimo hijo varon”. Ernesto hace funcionar este detalle del mito como *deus ex machina* para cerrar así, abruptamente, el relato.

Por lo tanto este texto configura cierta simultaneidad de prácticas: un personaje puede fumar y al mismo tiempo trabajar. Esta obviedad creo necesaria resaltarla pues en los demás relatos los personajes que se drogan son colocados en lugares “apartados”, como si lxs autorxs tuvieran que “esconderlos” para que practiquen un ilícito. Así, la esquina, el campito, el bosque, el gallinero, crean una topografía aislada y marginal lejana a toda institucionalidad. A decir de Becker, “las diferentes lógicas de los grupos desviados suelen incluir un repudio generalizado contra las normas morales convencionales, las instituciones y el mundo de las convenciones en general” (2014, 58). El texto de Ernesto contradice, en parte, esta afirmación. El aislamiento nunca es completo, el consumo puede convivir con prácticas institucionales como trabajar, estudiar, hacer deportes.¹⁴

Otra arista que queda por analizar es la figura del lobisón como cuerpo monstruoso. Como vemos en el texto de Tato citado anteriormente, los efectos de la droga funcionan literariamente activando el “espacio de pasaje” del personaje: José se convierte en lobisón o viceversa. Vemos cómo el personaje mítico del lobisón identifica semánticamente las sensaciones experimentadas por el consumo con las sensaciones de transformarse en monstruo. En otros relatos sucede lo mismo:

(...) en el gallinero estaba el hijo del dueño del campo fumandose un faso y de repente entra el lobison –el pibe le dice a jose “wau wau re wau,sos como el trabuco del bosque quieres una seca¹⁵- y jose le contesto- Dame el faso, yo no soy un trabuco ni pareSCO. Yo soy el lobison-. Y le bolo la cabeza con las garras. Se quedo fumando hasta que termino y después iba caminando por lo campos a ver si podía bajonear algo, hasta que se durmió y se despertó al otro dia en el medio del campo desnudo y no entendía nada. (Pame)

(...) El pibe le paso un par de pastas para que se calme. Se fue a la casa, se las tomo, cuando le pego piola la pasta se empezó a sentir raro.

Esa noche era luna llena. Roberto empezó a sentirse salvaje. (Santi)

¹⁴ Andrés recordaba a Oscar, el compañero fallecido, como un crack en el fútbol: “Yo no podía creer cómo hacía para correr tanto si minutos antes se había estado drogando en el barrio”. Oscar jugaba al fútbol en la cuarta categoría del club Estrella de Berisso.

¹⁵ Pitada.

Marihuana, pegamento o pasta son los elementos elegidos por lxs escritorxs para dar cuenta de la transformación del personaje ominoso pero ¿qué aspecto de la construcción del lobisón interpeló sus subjetividades para que coincidan en el tema del consumo? ¿Por qué ese pasaje fue trabajado con una fuerte impronta emocional en personajes angustiados o embroncados? ¿Qué saberes sobre los efectos de las drogas lxs alumnxs explicitaron en los relatos?

En principio, podemos adelantar que, en estos relatos, la experiencia de la droga aparece como una experiencia de los cuerpos. Para David Le Breton “El cuerpo es el ancla que tiramos en la profundidad de un mundo que no comprendemos y donde hay un enorme vacío” (2011, 80). Los cuerpos que aparecen en los relatos son cuerpos que sufren, cuerpos que se transforman, que les duelen los músculos, que terminan desnudos. Hay toda una gramática de la corporalidad relacionada con el consumo de drogas. Son cuerpos que hacen síntoma, que “flashan”, que duelen, que se calman.

Las imágenes de la transformación se mezclan, los efectos del personaje mítico-literario (ojos rojos, músculos que crecen, garras, hambre) y los del imaginario social sobre la experiencia de consumir (ojos rojos, dolor muscular, mareo, dolor de cabeza, hambre) se codeterminan, dialogan, se complementan, se asemejan. En esta línea de pensamiento, el lobisón es lo otro monstruoso. De hecho en el relato de Pame se lo confunden con un “trabuco” o travesti, apelativo del que el narrador debe desmarcarse (“yo no soy trabuco ni lo parezco”). Ana María Fernández (2013), recupera algunas significaciones que asociaban las disidencias sexuales y las travestis con *lo monstruoso* en un taller con estudiantes de psicología. La autora entiende lo monstruoso como “lo intermedio, lo mezclado, lo ambivalente, lo desordenado, lo horrible y fascinante a la vez” (2013, 259). Por otro lado, también piensa esta característica “en tanto muestra aquello que no debe advertirse. Mostrar lo monstruoso es desocultar aquello que en una cultura debe permanecer invisible” (idem). El lobisón es un “estado” asociado a lo que debe ocultarse, es un estado anímico, un estado corporal, un estado transicional y un estado indefinido. Compararlo con lo travesti da cuenta de aquello que escapa a la norma y desestabiliza un orden. Es en este sentido que el monstruo necesita bajonear para volver a la desnudez, o sea, a la normalidad.

Regulaciones del consumo

Otro aspecto atravesado por la dimensión de género en este conjunto de relatos y en las notas de clase son los personajes reguladores del consumo. Aunque personaje secundario, quiero detenerme en la única figura femenina del corpus de textos, “la madre de José” presente en el relato de Pame:

(...) Lo iban a llamar “jose” nació un día de tormentas como un bebe normal.
Su madre estaba preocupada por la leyenda. Jose creció como un NENE
NORMAL.

Vemos cómo la madre aparece como instancia reguladora de la normalidad. Si bien no lo logra (“Su infancia fue feliz, fue creciendo y cuando llego a la adolescencia todo cambio”) este aspecto visualiza el rol de las madres respecto al consumo.

En la clase donde surgió el tema de las drogas varixs alumnx de cuarto tocaron el tema de la regulación materna de manera espontánea. Ante las preguntas: ¿Cuál es el límite con la droga? ¿Cuándo la dejan? ¿La dominan?, algunas respuestas abordaron este aspecto:

Mateo: “Yo fumo pero mi mamá no sabe. Si yo quiero dejo”

Morena: “Mi mamá me deja 50 pesos a mi y a mi hermano para que compremos faso y no pidamos. No quiere que consumamos otra cosa”; “Yo una vez me fui de mambo y el límite fue que me venga a buscar mi mamá. Me dio una vergüenza!” (Diario de clase, 30 de Junio de 2016)

Como vemos, “las madres” asumen un lugar no solo de vigilancia sino, a la vez, administrativa. El caso de Morena desplaza los límites de lo que se puede llamar “normal”. La madre trabaja todo el día, asume el consumo de sus hijxs y establece una regulación económica acotándolo: que fumen pero que no consuman cocaína, pegamento u otras sustancias de efectos más complejos o nocivos.¹⁶

Otra figura reguladora del consumo en los relatos es la muerte. En este sentido, cabe preguntarse por esos límites en los cuales los personajes varones se arriesgan en los relatos. La muerte en estos se presenta indirectamente por efecto de la droga; las garras de los lobisones terminan con los consumidores ocasionales: “Yo soy el lobison-. Y le bolo la cabeza con las garras” (Pame); “vio a los drogones y los mato” (Pipi). Como vemos la muerte -como las madres- regula y pone límites al consumo:

Yo: ¿Y a vos Tato, la muerte de Oscar te hizo pensar?

Tato: Sí, ya no jalo. Sólo fumo. (Diario de clase, 30 de Junio de 2016)

Como los personajes de los cuentos, Tato reacciona ante la muerte de su amigo abandonando el peligro que significa el “jale”. La aparición de la muerte produce efectos al igual que la presencia del lobisón en los textos: ante él los personajes dejan la droga tirada y se van, se quedan y son asesinados por sus garras, se quedan porque jalaron, no entendían nada y “flasharon”. El monstruo es el límite que altera la práctica del consumo. El encuentro con él la suspende, es un hiato cargado de significación.

Una última regulación, aunque parodiada, del consumo que aparece en estos relatos, además de las madres y el lobisón, es la presencia del Estado encarnado en las fuerzas policiales. Vemos cómo es tratada esta presencia en el cuento de Pipi:

¹⁶ Para un desarrollo más exhaustivo de la maternidad y sus representaciones, ver Capítulo 4.

(...) desnudo y remareado lo vieron los guardias y se lo llevaron en el patrullero los milicos le contaron que un animal o alguien mato a un par de drogados y a todos los animales del ZOO de L.P.¹⁷ y le preguntaban si sabia quien fue y les dijo que un lobizon y se reian y fue hai nomas se lo llevaron a jose y lo liberaron a la media hora porque los milicos son tan idiotas que no se dieron cuenta que jose fue y el chabon se fue de la nueva y nadie sabia a donde.

La policía burlada llega tarde, cuando José ya estaba desnudo, fuera del efecto. La normalidad no volvió por intervención del Estado sino por otros factores. Cuando Kessler analiza los sentidos de la policía para jóvenes del conurbano explica: “El vínculo con la policía está signado por una convicción inicial: la policía tiene poco que ver con la ley, es una banda más, mejor armada y más potente” (2004, 126). En este sentido, la frase de Pipi “Los milicos son tan idiotas” daría cuenta de la parodia a los representantes de la ley que no aparecen como reguladores del consumo sino, al contrario, burlados por él.

En el trabajo de campo, intenté indagar sobre la relación entre el consumo y la escuela como otra institución que también se presenta como reguladora social:

Yo: ¿Y con quiénes hablan de esto?

Tato: Con nadie.

Morena: Con vos solo.

Yo: ¿Por qué?

Mateo: porque sí.

Juli: Esto se tendría que dar en Salud y Adolescencia.¹⁸

Yo: y por qué no hablan.

Tato: porque con vos hay confianza.

Yo: pero si les cuentan a los adultos los pueden ayudar.

Tato: No, cuando saben que te drogas te tratan de delincuente.

Yo: Pero no todos los profesores los tratan así.

Tato: No, hay otros que te aconsejan y nosotros sabemos que también fuman. (Diario de clase, 30 de Junio de 2016)

Al igual que la policía, en el cuento de Pipi aparece en estas notas una mirada devaluada de la escuela en torno al tema del consumo. Para estxs jóvenes, la escuela no es autoridad para hablarles del consumo, ya sea porque algunxs profesorxs los criminalizan tratándolos de delincuentes, ya sea porque los medicalizan tratándolos de enfermos. A la vez, desde las miradas de lxs alumnx, esas autoridades se deslegitiman cuando ellxs “se enteran” que son consumidoras. Mirada que debemos relativizar a la hora de sacar conclusiones pues varixs alumnx encuentran en determinados agentes de la escuela la contención suficiente como para confiar sus relaciones con el consumo.

¹⁷ Zoológico de la ciudad de La Plata, situado a solo metros del Museo.

¹⁸ Materia de cuarto año.

Conclusiones provisionarias

La escritura ha operado en este recorte como apropiación (Rockwell, 2000) del saber literario. Lxs alumnxs han impreso sus saberes locales en relatos sobre el mítico personaje del lobisón mediante dos movimientos ficcionales: reubicando el escenario en el ámbito urbano y reasignando sentidos a la figura literaria del lobisón desde la experiencia con el consumo de drogas. Esta forma de apropiación identitaria de la literatura se da en el marco de una clase de Lengua y Literatura donde las operaciones lingüístico-literarias de los alumnxs se traman con contenidos de la Ley de Educación Sexual Integral; por un lado en lo que tiene que ver con los modos de sentir de lxs sujetos: sentimiento de angustia, búsqueda de placer y evasión desde el consumo y el anclaje corporal de nuevas sensaciones que forman parte de un repertorio que va de lo contingente a la muerte; por otro, en la forma en que, el escenario público masculinizado en el que se consume condiciona los modos de acceder y transitar por el consumo de distintas drogas a través de rituales propios de los grupos de varones.

En cuanto a la intervención docente, la desnaturalización de estas operaciones en las prácticas de escritura y lectura puede crear espacios de confianza (Meirieu, 1998) y reflexividad en torno a la lengua, a la literatura y a los contenidos de la ESI. Espacios en los que dialoguen los saberes propios del campo disciplinar con los saberes locales y los modos de sentir identitarios de lxs jóvenes a la vez que se desoculten los mecanismos de poder que operan detrás de las configuraciones de género. Se trata de construirse como un docente afectado por el género y comprometido a la vez con la igualdad de las relaciones entre los sujetos.

Referencias

- Andino, F. y Sardi, V. (2012). "El género en tensión. Masculinidades hegemónicas y sexualidades en clases de Literatura", ponencia presentada en *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, organizadas por el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), 5, 6 y 7 de Diciembre, La Plata.
- Becker, H. (2014) *Outsiders. Hacia una antropología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bollini, R. (2011) Notas sobre escritura y (enseñanza de la) literatura. Charla presentada en la Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II, UNLP, 18 de Agosto de 2011, La Plata.
- Bourdieu, P. (2010) *La dominación masculina*. Buenos Aires: La Página.
- Dubin, M. y Provenzano, M. (Agosto, 2010) Prácticas de escritura en espacios de educación no formal. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (5), 108-117.
- Fernández, A. (2013) *La diferencia desquiciada*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ibarra Casals, D. (2011) *Subjetivaciones masculinas. Subjetividades, género y poder en lo social*. Montevideo: Psicolibros.
- Kessler, G. (2011) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

- Le Breton, D. (2011) *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Meirieu, Ph. (1998) A mitad de recorrido. Por una verdadera revolución copernicana en pedagogía. En *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Merklen, D. (2005), *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Ed. Gorla.
- Perrenoud, Ph. (1995) El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. París: Faculté de Psychologie et de Sciences de l’éducation.
- Sánchez, A. (2013) “Juego de varones”, ponencia presentada en las III° Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos. Congreso Internacional de Identidades, organizadas por el CINIG, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 25, 26 y 27 de Septiembre, La Plata.
- Rockwell, E. (2000) La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversitéLangues*. En ligne, (5), disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.

Documentos oficiales

- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf

Anexo de textos

Tato:

José era un campesino que se mudó a la Nueva York, por las noches de luna llena se transformaba en el lobisón. Un viernes de luna llena (...) José se transformó en el lobisón, cuando paso por una esquina habían chicos fumando porro, el se les acerco y los chicos salieron corriendo, habían dejado el porro tirado, el lobison lo agarro y empeso a fumar y le gusto. El porro lo calmo y se empeso a transformar en José, quedo desnudo en la esquina pero segia fumando. Cada luna llena el lobison salía en busca de porro, les sacaba el porro a los chicos que estaban fumando en las esquinas, habeces se metia a las casas porque sentía olor a porro, cuando no encontraba se enojaba mucho y empezaba a matar gente. Habia un chico que estaba jalando, el lobisón se le acerco y el chico no salió corriendo se había quedado porque pensó que había flashado con el lobison. El chico le convido el jale y el lobison empezó a jalear. Jose se levanto en una esquina con el jale y pensó que el había flashado que era el lobizón.

Pame:

En un pueblo muy tranquilo una mujer tenia 6 hijos varones, y estaba embarazada de su séptimo hijo. vSu infancia fue feliz, fue creciendo y cuando llego a la adolescencia todo cambio.

Una noche su madre le dio pastillas para dormir, en el agua, jose se durmió profundamente, pero a la medianoche cuando salió por completo la luna, jose se despertó de golpe y salió de su casa, se fue al campito de al lado. Hay empeso se transformo, le crecieron sus manos, eran garras, su boca se lleno de dientes filosos y sus ojos se pusieron de color rojo, era una mezcla de perro y cerdo con un pelaje todo negro, su ropa se rompió todo era enorme, esa noche fue al campo de unas cuadras, lejos de su pueblo donde había gallinas en el gallinero estaba el hijo del dueño del campo fumandose un faso y de repente entra el lobison –el pibe le dice a jose “wau wau re wau, sos como el trabuco del bosquequeres una seca- y jose le contesto- Dame el faso, yo no soy un trabuco ni pareco. Yo soy el lobison-. Y le bolo la cabeza con las garras. Se quedo fumando hasta que termino y después iba caminando por lo campos a ver si podía bajonear algo, hasta que se durmió y se despertó al otro dia en el medio del campo desnudo y no entendía nada

Pipi:

Una familia en la nueva york tuvieron siete hijos el séptimo lo llamaron Josemengeche y con el mito del lobison al parecer era real Jose un viernes a la noche le pinto irse al bosque de aca noma de la plata y vio la hora y faltaban sinco para la media noche y se sento tranquilo debajo de un árbol y veía a unos bagos drogándose y le daba bronca llegando a la medianoche se iba transformando le creció el pelo por todo el cuerpo empieza a acercarse mas fuerte y mas alto y la ropa se la rompió toda y vio a los drogones y los mato pero como la sangre de los drogados tenia mucha droga el lobison quedo revolado y empeso a correr para todos lados a la mañana termino en el museo de C.N. de la plata desnudo y remareado lo vieron los guardias y se lomllevaron en el patrullero los milicos le contaron que un animal o alguien mato a un par de drogados y a todos los animales del ZOO de L.P. y le preguntaban si sabia quien fue y les dijo que un lobizon y se reian y bue hai nomas se lo llevaron a jose y lo liberaron a la media hora porque los milicos son tan idiotas que no se dieron cuenta que jose fue y el chabon se fue de la nueva y nadie sabia a donde.

Ernesto:

El otro día José se levanto y se sentía muy mal. Se sentía con dolores musculares y dolor de cabeza. Cuando sale de la cama se da cuenta que estaba desnudo y sucio, fue al baño y se miro la cara y tenia mucha barba. Se metió a bañar. Cuando salió se cambio y salió afuera y bio su ropa toda rota, despedasada en el suelo.

Fue a trabajar y en su trabajo bajoneó. Antes de seguir laburando, fue al baño y tenia los ojos rojos porque había fumado marihuana. Cuando llego a su casa se había fumado otro fasito y bajoneo con una milanesas con ensalada de tomate y lechuga. A la noche estaba cocinando y fumaba y se empezó a sentir mareado y los musculos le crecían y le dolían sus jeans se rompían se hacia alto y le creció el bello del rostro y todo el cuerpo. Se convirtió en ...”El lobizon”. Fue afuera y se escabullo en el bosque a fumar un fasito. Lo estaba armando y empeso a llover se metió a un lugar abandonado en el bosque y lo armo y fumo. Se tranquiliso y se durmió, eran las 2:22 AM. Se despertó a las 13:35 P.M, tenia que ir a laburar se fuma un mañanero y

se llama un taxi, llega al trabajo y le dolía todo, fue al baño estaba todo raspado, él era el 7mo hijo barón, por eso se dio cuenta que era el lobizon...! FIN!

Santi:

Roberto era un flaco feo. Era el séptimo hijo varón de una familia pobre.

Ese día él se sentía muy decepcionado de sí mismo porque ninguna wacha le pasaba cavida.

Corto para la esquina donde estaban los pibes, uno de los pibes le pregunta xq' estaba embroncado y él le contó.

El pibe le paso un par de pastas para que se calme. Se fue a la casa, se las tomo, cuando le pego piola la pasta se empezó a sentir raro.

Esa noche era luna llena. Roberto empezó a sentirse salvaje.

Mientras que se transformaba sentía dolor, se movía por todas partes de tanto dolor arañaba las paredes, se le rompía la ropa. Ya convertido en lobisoniva a todas las casas en busca de perros y gallinas.

CAPÍTULO 3

Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos

Ana Laura Carou y Constanza Martín Pozzi

Uno de los problemas de la enseñanza de la literatura está vinculado con los efectos de la misma en los sujetos, ¿qué respuestas debieran tener los lectores ante los textos literarios que leen en la escuela? Ese problema parece recurrente en la enseñanza desde ciertas perspectivas de análisis que desatienden muchos de quienes trabajan con la literatura en las aulas. Cuando trabajamos desde un enfoque de género emergen preguntas vinculadas a determinados efectos que podemos producir en lxs estudiantes, efectos que pueden resultar inconvenientes, incómodos, difíciles de mediar. ¿Cómo ejercer la práctica docente ante esos efectos? Pero, fundamentalmente, ¿cómo y por qué trabajar de modo que estos se produzcan? De qué manera ejercer una pedagogía mediante la cual, dice Roland Barthes, “se sensibilizará a los alumnos sobre la producción y la recepción de los efectos” (2005, 206) es un punto sobre el cual nos parece importante reflexionar a la hora de repensar nuestras prácticas docentes.

“No me gustó el cuento, no me gusta leer cosas tan violentas. Prefiero leer policiales”, dice Carla, estudiante de un curso de literatura de una escuela secundaria, después de la lectura de “El pecado mortal” (1999) de Silvina Ocampo, un relato que tematiza la iniciación sexual de una niña en el marco de una situación de abuso. La avalancha de interrogantes no tarda en caer: ¿por qué la violencia en relación a este cuento repele y no sucede lo mismo ante otro tipo de relato? Si el acto que impulsa la trama de todo policial también es un hecho violento, ¿por qué, entonces, la preferencia por esos textos y el repudio hacia el de Ocampo?, ¿qué tiene de diferente la violencia que aparece en ese cuento? La visibilización de los hechos de violencia contra las mujeres ha alcanzado en el último tiempo grandes dimensiones mediante campañas públicas y acciones políticas específicas para prevenir y erradicar la violencia de este tipo. El uso de las redes sociales para hacer públicos sus principios y demandas de parte, tanto de estas iniciativas, como de lxs usuarixs particulares, junto a la acción de los diferentes medios de comunicación, nos acercan constantemente a hechos de violencia machista. ¿Por qué entonces causa rechazo, e inclusive sorpresa, cuando leemos sobre este tipo de hechos en un texto literario? ¿Qué esperan lxs jóvenes de la literatura? “Sí, nosotros leemos sobre esas cosas pero no en la escuela”, responde Carla cuando, ante su primer comentario, se plantea esta serie de interrogantes.

La respuesta de esta alumna nos conduce, entonces, hacia problemáticas vinculadas específicamente a lo literario en el marco de lo escolar. Pensamos, por un lado, en qué nociones de literatura circulan en la escuela, en las concepciones de la ficción que usualmente

trabajan lxs estudiantes, pero también en el corpus escolar, en los textos que se leen en las clases, en quiénes escribieron esos textos. En definitiva, ¿qué sucede cuando en el aula se estudia algo que se conoce y se lee en múltiples espacios pero “no en la escuela”? Tal vez deberíamos concebir la tarea docente, no solo referida a la selección cuidadosa de los contenidos que enseñamos sino además, y como refiere también Barthes, “a los valores y deseos que no están previstos por la educación y hasta son rechazados por ella” (2005, 203).

Así, y a partir de nuestro interés en la enseñanza de la literatura desde un enfoque problematizador de los sentidos “comunes”, a través del cual podamos desnaturalizar las formas establecidas y lograr la visibilización del hecho de que ciertas maneras de pensar y nombrar son construcciones culturales, llevamos a cabo una propuesta de enseñanza de la literatura que retoma el enfoque integral del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en sus diferentes ejes.¹ En ese sentido, entonces, pensamos el trabajo con un relato de Silvina Ocampo que desarrolla temáticas vinculadas a las sexualidades y que en el aula puede funcionar como disparador del debate y análisis de las mismas. Las discusiones en torno a los diferentes asuntos asociados a las sexualidades resultan elementales para que lxs alumnxs puedan elaborar sus opiniones acerca del mundo de manera crítica. Esto permite, entre otras cosas, revisar y desarmar aquellas construcciones culturales que a lo largo de los años han sido naturalizadas e impuestas como únicos modos de experimentar la realidad.

Partimos de la convicción de que el conocimiento literario puede funcionar como un espacio para la reflexión acerca de la diversidad de expresiones afectivas y, en ese sentido, intentamos reforzar los vínculos con la literatura como vías para descubrir esos múltiples modos de expresión en torno a las emociones y los cuerpos. Pensamos en la literatura también como un disparador de la propia escritura, es decir, como un medio que suscita la posibilidad de que lxs estudiantes se expresen por escrito en tanto sujetos sexuados, refiriendo y describiendo sus emociones y corporalidades.

También nos interesa sostener que, si bien la reflexión se piensa a partir del trabajo con este relato específico, puede extenderse más allá de él y hacia la literatura canónica; en torno a aquellos textos que constituyen la literatura “tradicional” y que forman parte del currículum escolar desde hace mucho tiempo. Creemos y juzgamos interesante la posibilidad de leer y pensar esas obras desde una perspectiva que cuestione las históricas lecturas y abra las hipótesis hacia terrenos receptivos y respetuosos de todas las formas de identidad.

¿Muñeca perversa o Muñeca inocente?

La propuesta que sigue está pensada para trabajar en dos encuentros de dos horas cada uno. En el primero, se efectúa la lectura del cuento, la cual se lleva a cabo por lxs estudiantes en voz alta y de manera interrumpida en algunos momentos claves para introducir comentarios y habilitar sus propias lecturas. En el segundo encuentro, retomamos brevemente lo discutido

¹ A partir de la Ley 26.150 sancionada en el año 2006, se crea este Programa Nacional junto a la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI) para los niveles inicial, primario, secundario y formación docente. Más detalles sobre esta cuestión pueden verse en el capítulo 1 de este libro.

la clase anterior, para luego proceder al desarrollo de una consigna de escritura a elaborar de manera individual que dice:

Selecciona una de las siguientes opciones y desarrolla:

- a) Casi al final del texto, la narradora dice “durante noches de insomnio compusiste mentirosos informes, que servirían para confesar tu culpa”. Escribe un texto, como si fueras la niña del relato, donde ella le confiesa a su mejor amiga por qué está en pecado mortal.
- b) Chango lleva un diario íntimo. Escribe una de las páginas de ese diario donde expresa sus sentimientos hacia Muñeca, por qué le puso ese sobrenombre, cómo se siente frente a la niña y todo lo que quieras agregar. ²

El trabajo con el relato de Ocampo se lleva a cabo en un tercer y un sexto año de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata a partir de esta misma propuesta, pero abordada desde lecturas y análisis del relato que difieren.

En el sexto año el trabajo con el cuento está orientado a revisar su carácter rupturista e innovador. Pensamos la figura de Silvina Ocampo como provocadora y cuya obra, desviada de ciertas restricciones formales, temáticas y morales, logra instalar en el marco de las poéticas literarias existentes en esa época una nueva forma de representación literaria (Mancini, 2003). En ese sentido, se busca identificar en el relato los modos a través de los cuales se construye una imagen de la niñez contrahegemónica o alternativa (Williams, 2000) que discute la representación dominante y estereotipada de la infancia.

“El pecado mortal” nos presenta a Muñeca, una niña dueña de un rostro inocente y melancólico que disimulaba sus más secretas pasiones; deseos ocultos pero que, en el entramado del relato, quedarán aludidos hasta el punto de exponer una forma de perversidad, tal y como el cuento mismo lo sostiene, “compleja”. Tal culminación del vínculo entre Muñeca y Chango, sirviente de confianza de la familia y cuidador ocasional de la niña, nos permite abordar la lectura desde la reflexión en torno a la violencia sexual y a otras problemáticas asociadas como, por ejemplo, la vulneración de los derechos, la coerción hacia la primera vez y las presiones de lxs otrxs en el marco del fenómeno de sexualización temprana de las mujeres dada en la “cultura hipersexual” del siglo XXI (Walter, 2010, 85). Todo esto sin perder de vista otros asuntos, que el mismo relato abarca, como el deseo, la expresión de los sentimientos amorosos y las relaciones personales.

A efectos de esto último, ponemos especial atención a la poética de la escritora. Porque lo sugerente, tan distintivo de la escritura de Ocampo, hace aquí su aparición en los sutiles modos en que el carácter sensual y erótico de Muñeca se va delineando. ¿Es entonces Muñeca forzada al acto sexual? ¿Hay rastros de violencia en esa escena de iniciación o se trata de un acto consentido? ¿Por qué Muñeca se echa al piso y no se mueve? ¿Por qué no se defiende? ¿Por qué la narradora la define como una criminal semejante a Chango? ¿Por qué siente

² Estas consignas fueron trabajadas en el curso “Lectura, escritura y sexualidades en las clases de prácticas del lenguaje y literatura en la escuela secundaria” dictado en el año 2015 por lxs profesorxs Valeria Sardi, Fernando Andino y Santiago Abel en el marco del Programa de Formación Permanente “Nuestra Escuela”.

culpa? El trabajo de análisis literario apunta a reflexionar sobre todos estos interrogantes atendiendo a las operaciones textuales llevadas a cabo por la autora.

Nos centramos principalmente en el recurso de la focalización o puntos de vista y, a partir de allí, procedemos al análisis de la figura de la narradora y de las otras voces mediante las cuales se caracteriza a los personajes protagonistas de la historia: los padres de Muñeca, las mujeres que la cuidan, las ruidosas tías, las ataviadas señoras que frecuentan la casa. Recorremos, entonces, todas estas perspectivas para revisar cómo mediante cada una de ellas se define la personalidad de Muñeca y nos encontramos con una niña de apariencia angelical, aunque sacrílega y enredada en el vicio. Una niña educada en los preceptos religiosos, pero que atraviesa los días previos a su primera comunión como “los verdaderamente impuros” de su vida; que se presta sin vacilar a los juegos seductores del sirviente hasta perpetrar el acto que la convertirá en una suerte de novia culposa y criminal.

Muñeca sesga insistentemente su mirada sobre Chango, al punto de principiar la de él sobre ella misma. Voces entonces, pero también miradas. ¿Qué papel cumple la mirada en el relato? ¿Cómo influye en el vínculo de estos personajes protagonistas? ¿Quiénes miran? ¿En qué circunstancias? La mirada vinculada a lo prohibido, a la curiosidad, a la trampa. Lo sugerente, “lo dicho ‘no dicho” (Molloy, 2004, 165), no sólo como recurso literario sino también, y fundamentalmente, como el pilar sobre el cual se establece la relación entre Muñeca y Chango.

Nos aproximamos al relato a partir del rastreo, en cada una de las voces, de aquello que rodea a un hecho violento pero que, por el modo en el que está narrado, aparece un tanto velado y, consecuentemente, no lo experimentamos solo como horroroso sino, en gran parte, asociado al placer de lo prohibido. Un “ritual de violencia exquisita”, tal como lo refiere Pizarnik en una lectura del cuento que rescata la figura de Muñeca como una víctima de su propio desenfreno (2004, 157).

En función de ese recurso de focalización también está pensada la consigna de escritura, que apunta a revisar de qué manera se reponen los hechos del relato a través de las voces de los dos personajes principales. Nos interesa mirar esas escrituras atendiendo a la perspectiva que deciden tomar lxs alumnx para referir los hechos y, por otro lado, a cómo a través de la “propia voz” (Sardi, 2013) definen los mismos personajes y los vínculos entre ellos.

Para tercer año se piensa en un abordaje del relato desde una perspectiva diferente. En lugar de una niña despertando al deseo sexual, aparece una pequeña víctima de un abuso. Mirando el texto literario desde esta perspectiva, se busca guiar la lectura de los alumnos intentando recuperar los referentes que no son explicitados (intencionalmente) por la autora. Para ello se trabajan dos saberes literarios, de manera oral: la elisión y la ambigüedad.

El texto literario propone esta lectura también porque es ambiguo. Se trata de una niña que se prepara para recibir la primera comunión y, para hacerlo, precisa confesarse y ser absuelta. El dilema que se le presenta es el de poder encasillar “su” pecado entre los de la lista porque su inocencia le impide comprender cuál es el mandamiento que ha transgredido. Por otro lado, la culpa la lleva a callar y a no denunciar el acontecimiento: su infancia queda ligada a la servidumbre y a la esclavitud. Es presa del abuso y no puede denunciarlo porque pareciera no poder denominarlo, ponerlo en palabras.

Muñeca, apodo de cosificación blandido por Chango, queda encomendada al cuidado de este hombre de confianza de la casa, especialmente cuando se celebran fiestas o cuando hay velorios. Él es quien decide si Muñeca compartirá la tarde con alguna amiga o si se quedará jugando bajo su mirada. El cuarto de juegos se convierte en un lugar peligroso ya que queda contiguo al baño de hombres y totalmente alejado (último piso de la casa) de la mirada protectora de los padres o de la niñera. Es allí donde Chango aprovecha para plantearle un juego a la niña: mostrarle algo “muy lindo” a través de la cerradura del baño. Muñeca ve algo que la pone lo suficientemente incómoda como para arrancarle la cabeza a su muñeca mientras intenta peinarla, luego del incidente. A esto se suma el acercamiento de Chango a la punta de la mesa de juego, su demora en alejarse de las puntas de las mesas en general, su mirada ladina y su insistencia en obtener una respuesta de parte de Muñeca sobre el deleite que le pudo haber provocado lo visto durante el juego. Muñeca no se defiende y recordará la chaqueta de lustrina de Chango, “tan áspera sobre [sus] rodillas”, es decir, la violación.

Por si quedara alguna duda acerca del supuesto abuso, la llegada de la primera comunión la sorprende sin conseguir confesarse y vestida como una “novia” ingresando a la iglesia. La culpa y la imposibilidad de determinar que el delito no fue cometido por ella la colocan en el lugar de “pecadora” ya que solo mediante la misericordia se podría salvar su alma. El discurso católico convierte, de esta forma, a la víctima en pecadora. Muñeca es un personaje que sufre una evolución interesante: de niña que comulgará por primera vez, rebosante de pureza, se convierte en una “novia”, que ha compuesto “mentirosos informes” para no delatar a Chango y con ello su propio pecado.

A partir del análisis de las partes no dichas, se arriba al tema del abuso sexual, uno de los ejes que se desea abordar en relación con la Educación Sexual Integral (ESI). Para trabajarlo se toma la imagen de infancia que, creemos, aparece en el relato de Ocampo y se profundiza en los factores que llevan a la vulnerabilidad de esa niñez. También se ahonda en el influjo de los distintos contextos sociales sobre las víctimas de abusos sexuales: Muñeca está en una casa amplia pero sin la mirada protectora de sus padres, mientras que muchas niñas y adolescentes crecen en lugares donde el hacinamiento facilita el abuso sexual.

Otro tema vinculado a la perspectiva de género que se tiene en cuenta es el de la imagen masculina y de un cierto estereotipo que aparece en el cuento. “Un hombre es un hombre”, dice una de las tías envenenada, evidenciándose allí una cuestión muy importante: de alguna manera los hombres están estigmatizados como potenciales abusadores. Y también se evidencia la idea de que las profesiones están separadas por cuestiones de género. En el intercambio con lxs alumnxs sobre la ocupación de Chango, se llega a discutir si se trata de un maestro o de un niñero y se concluye en que las profesiones, trabajos y oficios son ocupados por hombres o mujeres diferencialmente. En este caso, Chango “niñero” se convierte en un elemento extraño porque esa ocupación la han desempeñado y la continúan desempeñando las mujeres. Sin embargo, le pagan “un sueldo de institutriz”, se quejan las tías, lo cual parece ser un poco más elevado que el que suponemos recibía antes, ya que se menciona la generosidad de los padres de Muñeca.

Un análisis de los emergentes

Luego del trabajo con el cuento en las aulas, revisamos los registros y las escrituras que resultaron de ambos grupos y vemos que en cada uno se presentan emergentes que, de alguna manera, replican los abordajes que se desarrollan en cada uno de los cursos. Nos interesa revisar estos emergentes desde dos problemáticas puntuales: la violación/posesión del cuerpo femenino y el conflicto que genera en lxs estudiantes tomar la voz del personaje de Chango.

“No creo que aguante mucho tiempo sin haberla hecho mía”

En los trabajos de sexto año identificamos la construcción de una imagen de la infancia a contrapelo del estereotipo habitual de la niñez; la personificación de Muñeca, ya sea a través de su propia voz o de la voz de Chango, registra su carácter perverso y sexuado, así como la curiosidad e interés hacia la figura de su cuidador. Se destaca también la relación entre ambos personajes como un vínculo afectivo. Emilia, por ejemplo, escribe:

Muñeca está cada día más linda. Le puse ese sobrenombre porque ella me recuerda a una muñeca de porcelana, por su belleza, por la delicadeza de sus rasgos y por el cuidado con que hay que tratarla para que no se rompa. Y así es como quiero amarla, despacio.

Mediante la perspectiva de Chango se despliega la idea de la protección y de su vínculo con la niña como amoroso y de cuidado. Vemos que la delicadeza y fragilidad propios de Muñeca en esta descripción pueden asociarse a lo que Raewyn Connell define como “feminidad subrayada”, es decir, al ideal cultural más extendido sobre la mujer que destaca, entre otras cosas, su fragilidad y pasividad y que se construye a partir de una relación subordinada con la masculinidad hegemónica “de forma que refuerza el poder masculino y las jerarquías dominadas por el hombre” (Morgade y Alonso, 2008, 55).

El vínculo entre los personajes que recompone Emilia también revela la ilegalidad: “Siempre que la veo en la casa tengo esa necesidad de no dejar de mirarla y cuando me devuelve la mirada los pensamientos más impuros vienen a mi cabeza.” Del mismo modo, notamos que en otra de las escrituras de sexto año, el deseo de Chango hacia Muñeca se evidencia por fuera de los límites de la decencia; detenta pensamientos que transgreden lo apropiado, así como también acciones que le resultan difíciles de reprimir. Carla escribe:

Como todos los domingos, la familia va a la iglesia y es el único momento en el que puedo ir a su cuarto y sentir su perfume, esa fragancia que sólo ella sabe lucir. Nada de lo que hago está bien, pero no es algo que se pueda controlar.

Resulta interesante cómo en los dos casos citados aparece la referencia ambigua a lo impuro del deseo de Chango en el marco de un deseo que parece recíproco. Carla también escribe:

La familia acababa de llegar de la iglesia y fue cuando pasó lo que me dio la respuesta a todos mis intentos de que me note aún más, ella se quedó mirándome y me sonrió, pero no fue la sonrisa que siempre hace en modo de saludo, fue mucho más. Puedo asegurar que, desde hoy, será diferente.

La mirada, que en el relato de Silvina incurre para sugerir y crear ambigüedad respecto de las intenciones de cada uno de los personajes, reaparece en estos relatos en ese mismo sentido. Sin embargo, y a diferencia del cuento, en ambos escritos la escena sexual se suspende ocasionando que la relación entre Muñeca y Chango se mantenga en el plano de la fantasía. Podríamos pensar que algo del efecto que la lectura del cuento produjo en ambas alumnas se filtró en la escritura; al ya mencionado rechazo de Carla hacia la violencia del relato, se suma el disgusto de Emilia ante un texto que le resulta “demasiado turbio.”

Contrariamente, en las escrituras de tercer año el encuentro sexual se menciona y, además, se lo explicita como un abuso. En los relatos que toman la voz de Chango, se lo refiere como un objetivo deseado y pensado por el sirviente del cual, sin embargo, se arrepiente. La consumación de su deseo como un acto “muy placentero” y que lo deja “muy satisfecho”, pero que también le genera malestar porque, si bien para él fue “un momento lindo y complaciente”, sabe que “para ella no”. En relación con esto último, el relato de Sara nos llama la atención ya que rescata la voz de Muñeca para referir detalladamente lo angustioso del encuentro:

Hola amiga, te quería contar algo que me tiene triste, porque la verdad ya no quiero estar más en mi casa. Chango mi maestro que me cuida y que me hace jugar a juegos que nunca habíamos jugado nosotras (...) me hizo jugar a un juego que el señor se acostó sobre arriba mío, sacandome mi pantalón diciéndome que hacía calor. Pero vi que no, él me tocó mi “TONONA” (vagina). Y me hizo doler mucho que me puse a llorar porque me dolía.

Sara no solo alude al acto sexual sino que lo describe detalladamente en un relato que abarca desde los momentos previos, en los cuales Chango provoca a Muñeca, hasta la conclusión y los efectos que le produce a la niña. A diferencia del relato de Ocampo, sugerente y ambiguo, el relato de Sara descubre todo lo que originalmente se vela.

La misma revelación se repite en otras escrituras: “Chango me violó y no sé cómo decirles a mis padres, para mí que ellos no me lo van a creer”, escribe Rosario. Y aquí, una doble revelación: como recurso de la escritura y como asunto de la trama. Lo interesante es que la revelación a sus padres como un problema que se origina en el descrédito de los mayores se repite en el escrito de Bárbara y mediante la misma operación que nombramos como de doble revelación: “Ese señor me violó, y me cuesta contarle a mis padres, siento que no me van a creer, me siento muy mal.” La imagen de Muñeca que presentan estas dos escrituras se asocia

a la desprotección y a la inseguridad. Muñeca es vulnerable. A través de la voz de la niña, Rosario también escribe: “mis padres piensan en ‘Chango es bueno. Chango es serio, mejor que una niñera’, pero a ellos sólo les importa hacer economía y casi nunca están en casa.” De esta manera, su propio desamparo la expone a Muñeca al accionar violento de quien se establece circunstancialmente para cuidarla, pero también a la angustia por la supuesta desconfianza de quienes deben protegerla y asegurarla en todo momento.

El análisis del relato de la violación en esos escritos de tercer año nos permite ver de qué manera allí se reproduce una cuestión que, siguiendo a Virginie Despentes, creemos que se encuentra impresa en la cultura y que “conecta todas las clases: clases sociales, clases de edades, clases de bellezas y hasta de caracteres” (2013, 35). Estamos hablando de la inmediata puesta en duda de la palabra de la mujer que acusa a un hombre de violación. Los escritos que toman la voz de Muñeca son confesiones y, en ese marco de confianza que se establece, se nominaliza la violación como tal. Ahora, el problema allí, y lo que causa la angustia de la niña, es precisamente esta duda de la que Despentes habla en torno a la acusación. Algo que para Muñeca (la de estas escrituras y la del cuento) tiene fundamento en las propias palabras de sus padres: “Chango es bueno, Chango es serio.” Chango es el hombre de confianza de la casa. Esa confianza desacredita de antemano a Muñeca y nos coloca frente a una especie de mapa de familiaridades extrañadas: un abusador en quien se tiene plena fe; una hija víctima, fuera de ese círculo de confianza; y un otro no familiar, en el cual solo la niña puede confiar: “ya no sé en quién confiar amiga, sólo puedo confiar en vos”, finaliza el texto de Rosario.

Ese silencio de la mujer víctima de una violación es un “silencio cruzado” (Despentes, 2013, 39). Un silencio que explica las referencias eufemísticas de los violadores al referirse a la violación que cometieron. En estos escritos esto se identifica cuando la mayoría de quienes toman la voz de Chango definen la violación como un “deseado y pensado objetivo” o como algo que “un día pasó” y que resultó ser un “grave error”. Aquí la nominación del hecho se evade y observamos lo que Despentes refiere en relación a cómo los violadores adornan su discurso para “no usar la palabra para describir lo que hicieron”. Así, de la violación no se sabe, no se habla. Estos hombres (estos Changos) “condenan la violación. Lo que practican, siempre es otra cosa” (2013, 36).

Dentro del conjunto de escrituras de tercer año nos interesa revisar puntualmente un caso que despierta interrogantes específicos con relación a la posesión del cuerpo femenino.

Ramiro, de tercer año, escribe:

Querido diario: hoy me desperté y fui a la casa de Muñeca y estuve mucho tiempo con ella, la ise estudiar mucho y le enseñé cosas nuevas. A la tarde yo pensaba mucho en ella cada día me atrae más esa nena va a llegar un día que la voy a hacer mía. Los padres cada día me pagan más, y ellos ni saben mis intenciones con Muñeca. Hoy estoy en el último piso en la sala de juegos con Muñeca porque abajo hay un velorio, al lado de el cuarto de juegos está el baño de hombres y tenía pensado aserla mirar a Muñeca por la cerradura mientras yo iba al baño, y lo ise. Le dije a Muñeca mirá por la cerradura que

te va a gustar lo que te voy a mostrar, entré al baño y saqué mi miembro, salí afuera y Muñeca estaba mirando con las muñecas y yo la miré sorprendido.

En su escritura, Ramiro compone la imagen de un perverso. Chango, que mantiene una relación de maestro-aprendiz con Muñeca, nos hace partícipes de un plan que inmediatamente se identifica con la escena de la cerradura. Del mismo modo que sucede en el cuento, el exhibicionismo de Chango aparece como anticipo del encuentro sexual: las “intenciones” para con la niña se asocian a la atracción *in crescendo* que Chango experimenta y que culminará en ese día en que, dice, “la voy a hacer mía”.

Esta idea de la posesión del cuerpo femenino nos resulta interesante porque aparece asociada al delito: los padres, que desconocen los malintencionados planes de su hombre de confianza, se instauran como los vigilantes protectores de esa “propiedad” pronta a ser poseída que Chango burla -el aumento del pago resulta una ironía- para forzar a la niña a presenciar su acto exhibicionista y, en última instancia, el sexual.

Desde la perspectiva de análisis planteada en el curso de Ramiro, Chango es visto como un personaje repugnante, mientras que el encuentro sexual es problematizado como un acto forzado producto de la desprotección de la niña. De alguna manera, en el texto de Ramiro se registra ese punto de vista; se elabora una escritura que recupera los modos de trabajar los saberes literarios y de género con el cuento.

Ahora veamos lo que Facundo, de sexto año, escribe:

14 de noviembre de 1914:

Hoy los amos se fueron de la casa y me dejaron a cargo de Muñeca, recuerdo que le puse ese apodo por la muñeca más hermosa de la juguetería a la cual iba cuando era pequeño. Hace unos días que la siento a ella lamándome, cada día la veo más y más hermosa. Desearía que ella sepa lo especial que es, no todas las muñecas son puras y santas. No creo que aguante mucho tiempo sin haberla hecho mía. Tengo tiempo hasta que sus padres vuelvan y, aunque ella confiese, nadie podría sospechar de mí.

En su texto, Facundo toma la voz de Chango y desarrolla la consigna de escritura propuesta: describe los sentimientos del cuidador hacia Muñeca y por qué le puso ese sobrenombre. La imagen de la niña que se sugiere en el cuento de Ocampo y que, además, se trabaja durante el análisis en el aula, reaparece: Muñeca no es pura ni santa, ella también lo provoca. Chango adora a Muñeca y, por otra parte, registra su insinuación. Por eso, la posesión de su cuerpo es inminente. La pregunta que nos hacemos ahora es ¿por qué, aun reconociendo el carácter perverso de Muñeca, el acto sexual aparece como apropiación del cuerpo femenino? Chango reconoce a Muñeca como una niña viciosa y, hasta podríamos pensarla como una encantadora que con sus reiterados llamados atrapa cada día más a Chango. Suponemos que Muñeca aviva el deseo, entonces ¿por qué se habla de apropiación? ¿Por qué el acto sexual no aparece como un acto consentido, asociado al amor y al erotismo? Y aún más, ¿por qué se inscribe asociado a lo delictivo? Nuevamente, pareciera que nos encontramos con una escritura que registra el encuentro sexual como un acto que debe

perpetrarse en ausencia de los padres de Muñeca, quienes supuestamente deben proteger esa “propiedad”, y que debe mantenerse en secreto porque, de develarse, el acto perpetrado lo colocaría a Chango como sospechoso de una falta. En otras palabras, ¿por qué el acto sexual aparece como violación? ¿Por qué se percibe a Chango como violador?

Lo que nos interesa analizar en este punto es que, más allá de la perspectiva analítica y didáctica desarrollada en cada curso, la idea de la apropiación de la mujer persiste. Nos preguntamos, entonces, por qué sucede eso. Y, específicamente, ¿por qué aparece la idea del acto sexual como apropiación del cuerpo de la niña en un texto que también registra el deseo de ese cuerpo femenino? Nos interesa reflexionar sobre los motivos por los cuales la idea de la posesión de la mujer emerge en una escritura que se produce en el marco de una clase donde se trabajaron cuestiones vinculadas a las sexualidades en relación al placer y al deseo, además de a la violencia.

En el relato de Facundo, Chango es consciente de que con su deseo hacia Muñeca y sus planes de “hacerla suya” está transgrediendo un límite. ¿Cuál? El cuento de Ocampo, a partir del que se produce esta escritura, no lo especifica porque allí la culpa recae en Muñeca, quien transgredió las reglas del dogma religioso: el cuarto y octavo mandamiento -“honrarás a tu padre y a tu madre” y “no darás falso testimonio”- porque miente y oculta información a sus padres; y el sexto mandamiento -“no cometerás adulterio”- porque consuma un acto sexual fuera de una relación conyugal. Por cometer esas transgresiones, Muñeca está “en estado de pecado mortal”. Según la moral católica, el pecado mortal es un acto voluntario considerado serio o grave porque transgrede la ley divina; se trata de la violación de los mandamientos divinos llevada a cabo con absoluto conocimiento y deliberado consentimiento de la misma (O’Neil, 1912). Así, el hecho de que Muñeca esté en estado de pecado mortal nos acerca más a la confirmación de que el acto sexual fue consentido por la niña.

Desde esas consideraciones se trabajó el cuento en las clases de sexto año. Entonces, para tratar de ver por qué en el escrito de Facundo -que de alguna manera registra el consentimiento de Muñeca- Chango se coloca a sí mismo como un violador del cuerpo de la niña y, consecuentemente, de las reglas, tendríamos que pensar en cuáles son esas reglas que operan en el texto de Facundo. ¿Son las mismas que en el cuento de Ocampo? Que Facundo registre como potencial culpable a Chango, y ya no a Muñeca, nos sugiere que en su relato está operando un sistema de reglas diferente, porque la transgresión no está condenada por el discurso religioso sino por la autoridad de la madre y el padre de la niña. Son ellos dos quienes se instauran como los promulgadores de las reglas que Chango estaría rompiendo al consumir su deseo.

La posesión del cuerpo de Muñeca significa una desviación respecto de ciertas reglas; ahora bien, ¿es Chango un personaje “outsider”? Aquí, haciéndonos eco de las ideas de Howard Becker (2014), podríamos ampliar nuestra mirada sobre lo que constituye el acto desviado y atender, no sólo a quienes instauran las normas para controlar la desviación respecto de las mismas, sino también al punto de vista del desviado que, dice Becker, comienza a existir a partir de la aplicación de esas normas. ¿Chango suscribe efectivamente a las reglas que operan en la casa (sociedad)? En el relato de Ignacio, Chango no ostenta culpa sino más bien la astucia propia del carácter original del personaje. A partir de eso, podemos pensar que

Chango estaría violando una regla que opera en el sistema de esa enorme y lujosa casa, pero con la cual él realmente no pacta. Dice Becker:

El punto de vista de las personas involucradas suele ser muy diferente de la opinión de la gente que los condena (...) La persona puede sentir que la juzgan de acuerdo a normas en cuya factura no participó y con las que no está de acuerdo: reglas que le son impuestas desde afuera por marginales (2014, 35).

Las normas son de quienes detentan cierto poder y aquí estamos frente a un poder que es doble. La madre y el padre de Muñeca se imponen sobre su hija por ser mayores y más experimentados. Pero estos mayores, no solo se encuentran legitimados por cuestiones de orden familiar; aquí también opera la pertenencia a una clase social que les confiere a la madre y al padre “armas y poder” sobre el sirviente de la casa y los planta “en mejores condiciones de imponer sus reglas” (ídem, 36).

En vistas de todo lo anterior, podemos ahora reformular nuestras ideas y preguntarnos ¿Facundo está realmente construyendo la imagen de un abusador? ¿La apropiación del cuerpo femenino está realmente asociada a lo delictivo? ¿El acto sexual entre Chango y Muñeca se registra realmente como una violación?

La transgresión del Chango de Facundo no estaría asociada al delito si pensamos, entonces, en que el marco de reglas dentro del cual este personaje opera no es realmente aceptado por él mismo. Pero, además, para entender este encuentro sexual como un acto efectivamente amoroso y desligado de lo delictivo, tenemos que pensar en una cuestión vinculada a lo discursivo: la frase que Facundo pone en boca de Chango para referir la relación sexual con Muñeca. “Hacerla/te mía” resulta una expresión común de nuestro lenguaje popular para referir un encuentro sexual consentido, ligado al placer y al amor; una frase “romántica” propia de los discursos dominantes reproducidos en las telenovelas, el cine, la música y la literatura y que, en este texto, pareciera tener ese mismo sentido romántico.

Pensemos que muchas de estas ficciones, que actualmente se divulgan y son consumidas por lxs jóvenes, suelen reforzar las significaciones de género que representan el paradigma de la heteronormatividad y una ideología del amor romántico moderno. Según este modelo dominante, el amor es considerado una incumbencia femenina ligada a la tarea de las mujeres en el ámbito doméstico de productoras de aquello que Gutiérrez Aguilar llama “riqueza social concreta”, es decir, de nuevos seres humanos “futuros portadores de fuerza de trabajo mercantilizable” (2015, 105). Se trata de un amor romántico asociado a las instituciones modernas del matrimonio y la familia; estereotipo según el cual las mujeres son objeto pasivo de un sujeto masculino deseante (Morgade y Díaz Villa, 2011). En este sentido, entonces, creemos que la frase elegida por Facundo para indicar la posesión del cuerpo de Muñeca, no es entendida como una alusión a la toma forzada del cuerpo femenino sino, más bien, a un acto ligado al placer y al afecto según los parámetros dominantes del amor moderno.³

³ En el capítulo 4 de este libro puede verse un análisis de otras significaciones vinculadas al amor a partir del trabajo con la literatura y la escritura en las aulas.

Pero en el escrito de Facundo, no solo estaría operando esta representación estereotipada del acto sexual romántico sino, además, otras cuestiones del orden de lo genérico. Aquí, Chango pareciera sostener una conducta que se encuentra anclada en la noción primitiva de la mujer como patrimonio nacional. En las sociedades premodernas, según Rita Segato, la violación era una extensión de la soberanía territorial; el acceso sexual a la mujer aparece como “un bien por el cual los hombres compiten entre sí” (2010, 26). En ese sentido, suponemos que en el texto de Facundo podría estar funcionando un residuo de esta idea característica de las sociedades premodernas para las cuales la violación era, más bien, una práctica reglamentada y no desviada o delictiva.⁴ Desde esa perspectiva primitiva que se extiende a las sociedades modernas, la violación se define como un mandato social “que rigiere el horizonte mental del hombre sexualmente agresivo por la presencia de interlocutores en la sombras” (idem, 39) a los cuales dirige silenciosamente su acto para demostrar su virilidad. Una virilidad vulnerable especialmente para los miembros de los grupos sociales más bajos: “en el fondo de la escala social su sentido de la masculinidad es absolutamente fundamental” (idem). Podemos pensar que para Chango, un sirviente que, además, desempeña un trabajo tradicionalmente femenino, recuperar su sentido de la masculinidad también lo es.

A partir de nuestro análisis, ahora nos preguntamos ¿cómo intervenimos en la enseñanza de la literatura para problematizar con lxs estudiantes esa mirada estereotipada del amor romántico? ¿De qué manera mediamos el trabajo con lo literario para poner en relieve ciertas dimensiones vinculadas a las sexualidades que debemos examinar para poner en tensión los sentidos naturalizados? ¿Qué hacer y qué decir en el aula para llamar la atención sobre aquellas representaciones que prolongan una idea de las sexualidades asociada solo a la prevención, al peligro y la vulnerabilidad? Pensamos que un buen punto de partida es la reflexión y el trabajo con textos literarios desde una “política de la proximidad” (Grau, 2011). Es decir, en torno a cuestiones concretas vinculadas con la singularidad de los sujetos que, más allá de lo abstracto, implique un interés y una preocupación por sus cuerpos y sus vidas reales. Creemos fundamental que, como docentes, pensemos en intervenir a partir de un trabajo con la literatura que evidencie las problemáticas concretas y materiales asociadas a las sexualidades. Porque, y como Segato también sostiene, “la verdadera causa de la violencia sería entonces la que impide y obstaculiza el movimiento de los discursos e imágenes que hacen posible una reflexión sobre ella” (2010, 49).

⁴ Aquí también podríamos pensar en cómo opera la “teoría interaccionista de la desviación” que Howard Becker (2014) sostiene para explicar el mecanismo de imposición de las reglas en las sociedades. Esa teoría hace foco en quienes definen la desviación a través de la imposición de ciertas leyes, pero también en quienes comenten la desviación (“outsiders”). Y atiende siempre a la contingencia real del hecho: las normas poseen un carácter intrínsecamente situacional, existen sólo en consenso perpetuamente renovado en situaciones concretas y no a partir de la encarnación de valores básicos (libertad, igualdad, libre expresión). Así, a partir de esta teoría interaccionista, vemos que las normas sociales no son inmutables, sino permanentemente reconstruidas de acuerdo a los intereses de quienes detentan el poder.

El conflicto al tomar la voz de Chango

En tercer año y en un caso particular que veremos más adelante (“Caso P.”), hay una situación que llama nuestra atención: lxs estudiantes tienen dificultades para trabajar con el personaje de Chango. Esto es lo que analizaremos a continuación. Sin embargo, antes de continuar en esta dirección, nos gustaría compartir un recuento de la clase en la que se trabajó con “El pecado mortal”.

Como mencionamos más arriba, en tercer año, se abordaron dos saberes literarios: la elisión y la ambigüedad. Estos conceptos fueron trabajados de manera oral y permitieron reponer los referentes que no se encontraban en el relato. Esos saberes fueron pensados a partir de la lengua, es decir, a su capacidad de nominalizar o evitar nominalizar. Como temas literarios se abordaron: tipo de narrador, la construcción de un personaje y el concepto de ficción. Estos últimos fueron trabajados a partir de las escrituras y re-escrituras de lxs estudiantes. Por último, en lo que respecta a los contenidos propuestos por la ESI, se tomó en consideración el tema de la desprotección de la infancia y el del abuso sexual. Como introducción a estos temas, se mencionaron algunas cuestiones relativas al canon escolar (y universitario), en el cual las escritoras no igualan a los escritores en cantidad de apariciones. Es decir, la lista de autores masculina supera a la femenina, cuestión no menor si pensamos la ESI atravesando las asignaturas escolares. Tema, este último, que desarrollaremos más adelante.

Dijimos que “El pecado mortal” fue abordado desde su ambigüedad. De hecho, si revisamos las dos perspectivas propuestas hasta ahora, podemos apreciar las diferencias en las lecturas que surgen del mismo. El relato es ambiguo porque no se hacen explícitas las explicaciones de ciertos pasajes y porque se obvia decir algunas cosas. El concepto de elisión, pensado como “lo no dicho”, lo suprimido intencionalmente, permite ingresar al relato a través de la restitución de los referentes, entre los lectores del aula. Una pregunta que surge al saber que hay hechos no contados, es la de cuál puede ser la intención literaria del empleo de este recurso. Las partes escogidas para trabajar con la elisión son las siguientes: la relación entre la flor de plumerito y el ojal del traje de Chango; lo que éste le mostró a Muñeca a través de la cerradura de la puerta del baño; lo que él hacía al acercarse a las puntas de las mesas y la relación del roce de la ¿chaqueta? de Chango en las rodillas de Muñeca. Para reponer los silencios textuales se buscó establecer los referentes de esos pasajes entre todos los participantes de la clase. Se llegó a la conclusión de que el relato era “turbio” y que se trataba de una “violación”, como sostuvo Camila, y que la flor demostraba la persecución de Chango sobre Muñeca. También se habló de un acto de exhibicionismo (Chango detrás de la puerta) y de transgresión de lo prohibido porque se encontró un vínculo con el mito de Píramo y Tisbe.

En relación al mito de Píramo y Tisbe, se trabajó con el concepto de intertextualidad y se pensó en cómo funcionaba dicho mito en relación a “El pecado mortal”. Si el mito proponía que la transgresión castigada consistía en la desobediencia de los enamorados a sus padres, entonces podríamos pensar en cuál era la desobediencia que aparecía en el relato ocampiano. Sin embargo, el mismo mito proponía la lectura de una relación amorosa prohibida que, en el caso de “El pecado mortal”, equivalía al deseo y abuso de Chango sobre Muñeca.

Otra cuestión que también deberíamos pensar sobre el trabajo en tercer año se relaciona con el lenguaje mediante el que son nominalizadas las partes del cuerpo femenino y masculino. En este sentido, nos interesa recuperar lo que sucedió en el aula con respecto a la discusión sobre lo exhibido o no por parte de Chango: algunos alumnos dijeron que no sabían qué le había mostrado Chango a Muñeca, mientras que solo uno de ellos se atrevió a arriesgar una respuesta diciendo que le había mostrado su “miembro”. En ese momento coincidimos con su lectura, aunque pedimos que releyeran el fragmento en donde eso se explicitaba o se sugería. No pudimos leerlo de otra forma y pareció establecerse un mismo pacto de lectura en la clase.

Nos interesa detenernos en algunos fragmentos de las escrituras que exhiben esta cuestión de la nominalización de las genitalidades. Por ejemplo, Sara escribe: “Una vez, me dijo que lo mire por la cerradura y vi como se ponía una mano en lo que mi papá tiene entre sus piernas”. Mientras que para nombrar la genitalidad femenina escoge la siguiente forma: “...él [Chango] me tocó mi “TONONA” (vagina). Y me hizo doler mucho que me puse a llorar porque me dolía...” Aquí, resulta interesante la necesidad que tiene la alumna de aclarar entre paréntesis, mediante una denominación vinculada al lenguaje biologicista, el término que emplea para nombrar esa parte del cuerpo femenino, término que, escrito en mayúsculas y entre comillas, claramente ocupa un lugar destacado en el discurso de la niña.

En cambio, Emanuel escoge escribir lo siguiente: “en ese momento tenía ganas de ir al baño que estaba al lado del cuarto de juegos y le dije a muñeca que mirara por la cerradura mientras yo estaba dentro del baño. Me baje los pantalones y ella pudo ver mi miembro”. Ocampo elide qué es lo que efectivamente vio Muñeca o, mejor dicho, qué es lo que le mostró Chango. Las lecturas y escrituras en este curso decidieron reponer el referente y optaron por elegir el pene, nombrándolo con un lenguaje de niña inocente, “lo que mi papá tiene entre sus piernas” o con el término “miembro”. Ahora bien, si releemos el cuento, notamos que la ambigüedad golpea el pasaje:

El agujero de la cerradura obra como un lente sobre la imagen vista: los mosaicos relumbraron, un rincón de la pared blanca se iluminó intensamente. Nada más. Un exiguo chiflón hizo volar tu pelo suelto [...]. Volviste a mirar. Un aliento de animal se filtró por la puerta [...] Como tú y Chango a través de esa puerta, Píramo y Tisbe se hablaban amorosamente a través de un muro (1999, 269).

Entonces, ¿por qué el referente fue condicionado a esa selección, al exhibicionismo de Chango, y por qué no pudimos pensar que tal vez éste solo sopló una bocanada de aire a través de la cerradura? ¿Hubo un condicionamiento a través de la mediación docente? Sí, en este caso sí. Se insistió en reparar en determinados pasajes que leídos en esa correlación: masturbación (acercamiento de Chango a las puntas de las mesas), exhibicionismo (pasaje de la cerradura) y abuso sexual (roce de la chaqueta contra las rodillas e imposibilidad de huida) mostraron una sola lectura del texto. Afortunadamente, la escritura de Celeste muestra que ella pudo escapar de dicho condicionamiento y continuar en el plano de la sugerencia (o elisión): “Yo quería mostrarle algo lindo antes a Muñeca. Hasta que por fin pude lograr mi tan deseado y

pensado objetivo con esta niña. No se si ella soñaba y pensaba lo mismo que yo, supongo que sí.” Celeste no revela qué es lo que Chango le mostró a Muñeca y su confesión se enfoca en la escena del baño. Es interesante notar que ahí hay un emergente de otra lectura, distinta a la que surgió en la clase oralmente. Celeste construye el personaje de Chango mostrando el deseo de Muñeca a través de esas palabras finales: “supongo que sí”.

Ahora bien, luego de hacer este paneo general, nos centraremos en el análisis de un rasgo que apareció de manera recurrente. Nos referimos a la dificultad que provocó la construcción del personaje de Chango en las escrituras. La construcción del personaje fue otro de los saberes literarios trabajados a partir de este cuento. En la clase se teorizó sobre la misma directamente a partir de las escrituras de lxs estudiantes. Para ello se problematizó la idea de cómo hacer un personaje verosímil. Algunxs estudiantes mostraron a un Chango arrepentido por lo que había hecho, mientras que solo Celeste se atrevió a sugerir que Muñeca deseaba lo que Chango le había hecho. Más adelante veremos cómo Paula, una alumna de clases particulares, ejerció una gran resistencia a trabajar con la “voz de un violador” y cómo el concepto de ficción debió ser abordado para habilitar dicha escritura.

En contraposición al personaje de Chango, notamos cómo el personaje de Muñeca aparece como un sujeto vulnerable, desprotegido y al cual, como ya analizamos, no se le creará haber sido víctima del abuso de su cuidador. Es decir, el personaje construido por lxs estudiantes que escogieron desarrollar la consigna de la confesión de Muñeca fue más verosímil que el de Chango.

Si revisamos los escritos que escogieron la consigna sobre el diario íntimo de Chango, en primer lugar, notamos que de nueve alumnx que realizaron la consigna, cinco trabajaron con Muñeca y cuatro con Chango. Los dos alumnos que entregaron sus trabajos escogieron a Chango, mientras que entre las alumnas se escogieron ambas opciones. Solo dos de las alumnas (siete en total) emplearon la voz masculina. El trabajo de una de ellas es el de Celeste, ya mencionado anteriormente. Allí, Celeste construyó un personaje que desea a una nena y que cree que el sentimiento es correspondido. Dicho personaje no necesita justificar su accionar, ya que cree que Muñeca lo deseaba a él y que se trató de un suceso placentero y nada más. Veamos un fragmento del escrito: “Yo quería mostrarle algo lindo antes a Muñeca. Hasta que por fin pude lograr mi tan deseado y pensado objetivo con esta niña. No sé si ella soñaba y pensaba lo mismo que yo, supongo que sí”.

Lo mismo ocurre con el escrito de Ramiro quien nos muestra a un Chango sin arrepentimiento. Un personaje que, ya sabemos, es consciente de la ironía de la situación: “Los padres cada día me pagan más y ellos ni saben mis intenciones con Muñeca”. En dicho escrito, Chango le muestra su “miembro” a través de la cerradura y se siente sorprendido por la reacción de Muñeca ya que, al salir del baño, ella ni le responde –acerca de si le gustó o no lo que vio- ni lo mira. Aparece allí el acto de exhibicionismo pero aún no el de abuso, ya que Chango dice que un día la “*haría suya*” a Muñeca.

En cambio, Catalina y Emanuel presentan a un Chango arrepentido por su accionar. El Chango de Catalina comienza narrando en su diario la atracción que siente por la nena, la cual lo lleva a seducirla, a pesar de su edad. Para ello, Chango recurre “a ir por el lado malo” y autocomplacerse hasta que un día se anima y abusa de Muñeca. Llega el arrepentimiento:

Me sentí bien en el momento pero, después, mi cabeza empezó a volver a pensar y no me sentí para nada bien. Sé que fue un error pero en el momento me tentó. Sé que fue un grave error y que pequé. No quiero ni pensar cómo se debe sentir esa criatura. Estoy muy arrepentido y decepcionado de mí mismo. Nunca hice algo así. Fue un momento lindo y complaciente para mí. Sé que para ella no, ni quiero imaginar cómo será para ella. Si desde ese momento no quiso seguir viviendo. Estoy arrepentido y hasta el día de hoy no me lo perdono.

Lo mismo ocurre con el escrito de Emanuel: la nena a la que Chango debe enseñarle es “muy bonita” y eso provoca que se le crucen cosas perversas por la mente: “Llegó un momento en que me atraía demasiado y se me cruzó algo muy feo por la mente y me arrepiento de haberlo hecho”. Lo que hizo fue mostrarle su “miembro” a través de la cerradura. Y agrega: “Supuse que no le contaría nada a nadie, e hice algo desagradable y abusé de ella. Me siento muy mal”. Cerrando la escritura con una frase muy llamativa por encontrarse entre paréntesis: “(Lo contaba Chango con lágrimas en los ojos por hacerle eso a una niña)”. Aquí, podemos notar que hay una indecisión entre “salvar” la imagen de Chango o dejarlo en evidencia. Lo notamos en ese final del relato, donde la introducción de los paréntesis pone en duda la imagen del personaje que se había sostenido desde el principio.

Las dificultades e indecisiones que manifiestan lxs estudiantes al escribir desde la voz de Chango nos llevan a pensar en cómo intervenir esas escrituras. Por ejemplo, para el relato de Catalina, se le sugiere construir un personaje más verosímil a través de una pregunta: “¿Creés que un abusador sería capaz de pensar en la víctima?”. Mientras que para el escrito de Ramiro se busca evidenciar ese final discordante con lo que había escogido trabajar. Por eso se piensa la resolución de consignas de escritura de este tipo como un proceso con distintas etapas. En principio suele ocurrir que los alumnos manifiestan lo que Bollini denomina “inestabilidad frente a la palabra” (2007,2), es decir, el pudor y la reticencia a escribir porque entran a jugar las emociones y se abre la puerta a un acto de intimidad con las palabras. Luego se escuchan las quejas: “Profe, no se me ocurre nada”, “No sé qué poner”, entre otras. Y es en ese momento donde se puede invitar a lxs alumnxs a escribir borradores, a planear sus escrituras y comenzar a escribir. Creemos que es importante desmitificar la idea de la escritura como aquello que surge solo por inspiración o como una sucesión de frases coherentes, cohesionadas y ordenadas desde el principio hasta el final de la obra. El texto es siempre inestable e inconcluso; en todo caso es “estabilizable”, como sostiene Derrida (1995) en “Archivo y borrador”. Solo la elección del autor/a determina cuándo comienza y cuándo termina el proceso.

El caso P

El cuento nos lleva hacia otro camino. Nos preguntamos qué pasaría al habilitar las dos perspectivas –por un lado, la del texto leído desde la ruptura y, por el otro, como relato de un acto de abuso sexual- en una misma lectura, en un mismo encuentro, en una misma

intervención didáctica. Nos preguntamos sobre cómo estaba funcionando nuestra mediación entre lxs alumnxs y el cuento, acerca de los modos en que debíamos mediar y hasta reflexionamos sobre si la decisión de no mediar era efectivamente una mediación. Esto es lo que sucedió.

Paula es una alumna adulta que toma clases particulares porque desea ganar seguridad en su escritura, cuestión sumamente importante para su trabajo. Otra de sus inquietudes es el deseo de ponerse en contacto con literatura que no conoció en la escuela. Silvina Ocampo es una autora desconocida para ella, así que decidimos experimentar con relación a qué le produce la lectura de este cuento. En una primera clase, se le pide a Paula que lea el relato para una próxima clase y que resuelva una de las dos consignas o ambas. Se puntualiza en que realice la lectura sin mirar las consignas para evitar recibir una influencia, del tipo que sea, a la hora de leer el relato.

Transcurre una semana y Paula regresa a clase. Su primera reacción es decir: “¿¡Qué me dieron para leer!?”, pregunta entre risas y con ojos sorprendidos. Le preguntamos cuál es su interpretación del relato y ella explica que le parece que se trata de “una... violación”. Revisamos el relato juntas y ella va mencionando los puntos del texto que la llevaron a esta interpretación. Repara en la escena del baño y en la parte que dice que Muñeca no huyó de la compañía de Chango.

Decidimos pasar a la parte de la escritura, directamente, para analizar qué de su lectura se transparenta allí, intentando continuar el diálogo sin intervenir en su interpretación. Paula ha escogido la consigna de escritura de la confesión de Muñeca y explica que realizar la del diario de Chango le pareció imposible porque darle voz a este sujeto despreciable, es darle lugar al violador a que tome la palabra. Paula lee su escrito en el cual aparece la confesión de Muñeca. En primer lugar, realiza una introducción en la cual nos sitúa temporalmente: el domingo que sigue a la primera comunión. La madre de la niña invita a una amiga y a su hija, que es la mejor amiga de Muñeca, a tomar el té a su casa. Las niñas se dirigen al cuarto de juegos y toma lugar el siguiente diálogo:

- Extrañaba jugar con vos, ahora solo me dejan jugando con Chango.
- ¿¡Con Chango!? –interrumpe la amiga. ¿Y a qué juegan?
- ¿No sé? No lo entiendo...
- ¿Pero es divertido?
- ¡No! ¡He pecado! Y es un pecado mortal, mi pecado es la pereza.
- ¿Y por qué no se lo decís?
- Es que mamá siempre me enseña que debo ser obediente con él.

Muñeca dice que ella pecó pero por obedecerle a Chango. Aparece un dilema: obedecer a la madre o a Chango. ¿Cuál es el pecado? La pereza, uno de los siete pecados capitales: esos que ponen al alma en pecado mortal.

Le proponemos a Paula revisar ese relato juntas. Nos vamos deteniendo en los sectores ambiguos. Preguntamos por la narradora y surgen más preguntas: ¿Por qué emplea la segunda persona para narrar? ¿Quién es ella? ¿Cómo puede conocer con tantos detalles las sensaciones de Muñeca? ¿Será Muñeca misma hablándole a la niña que fue? Puede ser, pero

también podría tratarse de una amiga íntima que conoce todos los secretos de la pequeña en cuestión. Nos dirigimos al punto del deseo que expresa la narradora -sabemos que se trata de una narradora por esta frase “fui tu cómplice y tu esclava”- de salvarla a Muñeca si hubieran sido contemporáneas. ¿Qué significa ser contemporáneas? Paula cree que puede referirse a que se trate de Muñeca misma disculpándose con la niña que fue, de alguna manera, por no haber tenido la suficiente experiencia en aquella situación para aconsejarla/se.

Continuamos con el análisis del cuento y comenzamos a detenernos en aquellas partes que hacen referencia a las miradas entre los dos personajes -“Tú lo espías pero él también terminó por espiarte”- y también a la aproximación de Chango a las puntas de las mesas. Notamos la mirada curiosa de Muñeca, por ser una niña. Luego revisamos su soledad, cómo sus padres parecen estar en otro sitio de la casa, muy alejados de su hija. -“Pocas veces las mujeres de la casa te dejaban sola, pero cuando había fiestas o muertes (se parecían mucho) te encomendaban a Chango”-. Pensamos en la desprotección infantil pero entrevemos el deseo de la niña: “No te defendiste. Añorabas la pulcra flor del plumerito” o “no tenías la menor intención de huir”. Notamos la curiosidad que lleva a la experimentación y esta a la iniciación sexual.

Finalmente, revisamos otros dos pasajes del cuento de Ocampo e intentamos que Paula dirija la atención hacia lo siguiente: por un lado, la comparación de Chango y Muñeca con Píramo y Tisbe y por otro, la metamorfosis de la niña que pasa de un sacramento a otro: de la comunión al “casamiento” -“Como tú y Chango a través de esa puerta, Píramo y Tisbe se hablaban amorosamente a través de un muro” (1999, 269)-. Otro indicio del deseo sexual: la relación amorosa está prohibida por los padres y, aparte, la muerte es el destino más cercano. Es más, los enamorados del mito mueren por sus propias manos, se suicidan por la confusión. Muerte literal para Píramo y Tisbe, inmaterial para Muñeca y Chango. Sus almas entran en pecado mortal: por causa de la relación fuera del matrimonio, o sea, por causa de una unión no consagrada por Dios: “Te veo pálida, [...] con los guantes de hilo puestos y un ramito de flores artificiales como de novia” (ídem), relata la narradora trayendo esta imagen del momento de la comunión.

Paula toma conciencia del choque entre las dos perspectivas de las que hemos estado hablando. Nota la ambigüedad del texto a través del empleo de la elisión y también nota su resistencia a leerlo desde aquella mirada que muestra una infancia que resulta poco familiar. ¿La infancia de la niña deseante es el problema o nuestra postura de lectorxs lo es? ¿Incomoda pensar en una pequeña que desea sexualmente a un hombre que la cuida? ¿Por qué? Creemos que se trata del pacto con la ficción. Nos atrevemos a pensar que genera una gran dificultad ingresar al mundo propuesto por la ficción: lo pudimos apreciar en algunos de los escritos presentados hasta aquí y también en el de Paula. Como hemos dicho más arriba, la construcción de un personaje como el de Chango fue un trabajo incómodo, difícil o no contundente (pensemos en el final del escrito de Facundo). El trabajo con Paula permitió ahondar en estas cuestiones y alcanzar las siguientes escrituras –podríamos decir re-escritura en el caso de la confesión-. Veamos cómo se modificó la confesión de Muñeca:

- Perdona, amiga, tienes razón en enojarte pero sólo bromeaba un poco. De verdad puedes hablar de lo que te sucede conmigo. ¿Lo sabes?
- ¿Lo que me sucede? No sólo pasó una vez. No volverá a pasar. (Te quedas unos instantes dubitativa mientras resuena en tu interior la duda). Pero, por favor, júrame que no lo dirás jamás. Esto es algo que llevo en mi alma.
- Habla, amiga. Es una forma de disipar la pena.
- No. Es que no entiendes. No siento pena. Es Chango, no puedo dejar de pensar en él y en esa flor roja de plumerito.
- ¿¡Qué dices!?! ¿Qué pasó con Chango? No entiendo nada.
- Hemos estado cerca, muy cerca. Tanto que no sé cómo decirlo. (Te sonrojas.)
- Chango es una porquería y tú puedes pedir perdón, aún puedes.
- Es que no lo siento así. Chango fue bueno conmigo y no me arrepiento de lo que pasó.
- ¿Cómo que no te arrepientes? Eso es un pecado, ¡un pecado mortal!
- Comprendo, lo he leído muchas veces en estos días.

Muñeca ya no siente culpa, como sí la sentía en el primer escrito. Es más, pareciera poder convivir con la idea de mantenerse en “pecado mortal” como se puede apreciar en ese final tan sugerente: “Comprendo, lo he leído muchas veces en esos días”. Notemos cómo Paula seleccionó algunos elementos, como la flor de plumerito y el catecismo, el cual no se menciona explícitamente, y los trabajó con un estilo elíptico, parecido al del relato ocampiano. Incluso, podemos ver cómo se refiere el pecado: “Hemos estado cerca, muy cerca. Tanto que no sé cómo decirlo”, no se lo menciona ya de la misma forma que al comienzo de la clase (“violación” o abuso sexual) y se hace presente la dificultad que tiene la niña para nominalizar la situación vivida.

Por último, tenemos la realización de la consigna de Chango. Paula lo convierte en una especie de gaucho que trabaja en la hacienda de la familia de Muñeca. Lo citamos de manera completa:

¡Virgencita, qué día laborioso hoy! Ese toro guacho que me ha dejado la espalda rota otra vez, todo para que los patrones no rezonguen. ¡Y bue! Como debe ser. Mañana le voy a hacer un cerco pa' que no escape. Hoy tengo que agradecer un día más de trabajo, salud y comida. También la compañía de los colegas en la casa aunque a veces me hagan enfurecer. Con el tiempo aprenderán bien el trabajo. Mientras tendrán que aguantar a este hombre tosco.

Y entre tanta cosa también uno puede alegrarse de ver a la niña, chiquilla que no para de atender esa muñeca como si fuera su madre, agraciada como ella. ¡Qué niña ésta! Cuando me mira me llega a arredrar. Espero que cuando crezca tenga un compañero de su envergadura. No será para cualquiera. Tan bella y bien educada mujer va a ser.

Ahora me voy a la cama complacido por otro hermoso día y de tener esta vela que me alumbra, mi lápiz y mi cuaderno.

En este escrito podemos apreciar cómo se ha escogido sugerir la atracción de Chango por Muñeca y el apodo que luego le adjudicará. Sin embargo, no se dice mucho más. Se trata de un hombre que se autocaracteriza como “tosco” y eso pareciera justificar lo que hará con la niña posteriormente. Vale la pena destacar el juego de miradas que narra Chango y cómo se siente él ante la niña.

Esta intervención particular nos permite ampliar la propuesta trabajada en los cursos. Al momento de leer, Paula no recibe la mediación de ninguna de las dos perspectivas con las cuales analizamos el relato en las escuelas y esa decisión nos permite, posteriormente, ver de qué manera cuestiones vinculadas con la imagen hegemónica de la infancia asociada a la inocencia, desprotección y pureza operan igualmente en su lectura. Posteriormente, través de la intervención de las dos perspectivas de lectura en el trabajo de análisis del cuento, observamos de qué modo Paula puede advertir su lectura estereotipada y alcanzar, posteriormente, cierta problematización de la misma que se traslada a su escritura.

A modo de conclusión: habilitar la literatura escrita por mujeres

Los recuerdos forman parte de nuestras prácticas docentes inevitablemente. Hay un recuerdo que nos gustaría recuperar en este apartado porque estuvo relacionado con la selección de “El pecado mortal” para ser llevado al aula.

Introducción a la Literatura, la primera materia sobre literatura del Profesorado en Letras, estuvo durante muchos años organizada a partir del concepto de género. En ese ámbito el género cobraba dos acepciones: la primera era un conocimiento que la mayoría de los alumnos traíamos desde la escuela, el del género literario; la segunda, en cambio, era algo nuevo. El género como una construcción clasificatoria (varones y mujeres) que estaba puesto allí para ser desnaturalizado. El programa proponía abordar un género literario a partir de dos escritoras y, lo más interesante, era que estas eran una mujer y un varón.

Tiempo después, habiendo transitado muchas otras materias, nos sigue llamando la atención el desequilibrio entre escritoras y escritores que aún existe en la selección que se suele hacer en los programas universitarios. Para el asunto que nos compete, baste observar los programas de algunas materias, donde se ve que el trabajo con las autoras queda limitado a unas pocas clases. Afortunadamente, algunas llegamos a tomar contacto con la literatura de Silvina Ocampo en algunos de esos encuentros.

Nos preguntamos, entonces, qué lugar tienen las escritoras en la constitución de las curricula escolares y cómo hacerlas ingresar al espacio del aula cuando sentimos haber tenido un acercamiento a ellas bastante escueto. Esto nos lleva a pensar en el canon escolar y en la necesidad de tomar conciencia sobre el papel que desempeña nuestro proceder profesional a la hora de tomar decisiones sobre la planificación curricular. A veces pareciera que el curriculum es una convencionalidad más, fija e inocente, que está preestablecida y que es

inamovible⁵. Sin embargo, sabemos que el mismo es parte de negociaciones intersubjetivas – no solo entre directivos y docentes, sino entre los docentes y sus alumnos- y que, además, es parte del sistema educativo, el cual no deja de ser una institución directamente atravesada por la política.

Recuperar los debates en torno al canon escolar y a la planificación curricular superaría el espacio físico que se le quiere dedicar en este capítulo, pero nos interesa reflexionar sobre el tema retomando, también, una idea de Ivor Goodson (2003):

La exploración del curriculum como construcción social nos permite estudiar – en rigor de verdad, nos exhorta a estudiar- la intersección de la biografía individual y la estructura social. El surgimiento del curriculum como concepto tiene su origen en la preocupación por dirigir y controlar las actividades de docentes y alumnos en el aula. Su definición se elaboró a lo largo del tiempo como parte de un patrón institucionalizado y estructurado de enseñanza estatal. Nuestros métodos, en consecuencia, tienen que abarcar el análisis de las vidas y biografías individuales, así como el de los grupos, estructuras y fuerzas sociales (53).

En esta cita podemos apreciar la importancia de desnaturalizar ese objeto llamado currículum y tomar en consideración que nuestra práctica docente también debería estar marcada por la reflexión constante sobre el mismo. Si regresamos al principio de este apartado, podríamos preguntarnos qué relación hay entre aquel recuerdo mencionado, el canon y Silvina Ocampo.

Alaster Fowler (1988) en “Género y canon literario” explica que el canon suele estar estrechamente vinculado al gusto, el cual supera a la idea de (mera) moda. El autor sostiene que un criterio poderoso para el establecimiento del canon es el de género literario, concepto que ha permitido establecer taxonomías que han ido variando a lo largo de los siglos, a causa de las modificaciones en las tradiciones y también en relación a la valorización y devaluación de determinados géneros. Y es aquí en donde nos gustaría detenernos. La idea de mutabilidad y variación es lo que puede ser considerado como “norma”, en palabras del autor: “las transformaciones, lejos de confundir la literatura, o de ser signos de ruptura, fueron algo normal” (111). En conclusión, la idea de canon es siempre temporal y variable.

Entonces, si tomamos en consideración las cuestiones mencionadas, notamos cómo un criterio como el de género literario se podría haber convertido en una perspectiva hegemónica para la conformación del canon. Nos preguntamos, por lo tanto, ¿qué otros criterios se podrían utilizar para la misma tarea? Como se mencionó al comienzo de este capítulo, uno muy interesante podría ser el de género sexual o la combinación de ambos –como en el caso del programa de Introducción a la Literatura-. Sin ahondar en estas cuestiones, nos interesa tomar estas reflexiones acerca de la desnaturalización del canon y hacer notar que la ESI permitió la incorporación de autoras que anteriormente no figuraban en los Lineamientos Curriculares de la escuela secundaria para la asignatura de Literatura.

⁵ Para pensar en otras cuestiones acerca del currículum, por ejemplo, en el curriculum oculto, ver capítulo 1 en este libro.

Ya Virginia Woolf reflexionó acerca de las ventajas que puede traer la superación de los dos géneros en relación con la educación:

Sería una lástima terrible que las mujeres escribieran como los hombres (...) porque dos sexos son ya pocos, dada la vastedad y variedad del mundo (...) ¿No debería la educación buscar y fortalecer más bien las diferencias y no los puntos de semejanza?” (2008, 63).

De esa misma manera nos pensamos y posicionamos como mediadoras en la enseñanza de la literatura. Y desde ese lugar, ideamos modos de intervención problematizadores que permitan ampliar el corpus literario escolar incluyendo a más cantidad de escritoras mujeres porque, tal vez, y siguiendo a Fowler, el de ellas sea un “corpus potencial” que ni siquiera se conoce.

Referencias

- Barthes, R. (2005). Literatura/enseñanza. En *El grano de la voz*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Becker, H. (2014). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bollini, R. (2007). Trazos para una poética de la escritura. En *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, Bs. As., El Hacedor – Jorge Baudino Ediciones.
- Derrida, J. et al, (2013 [1995]). Archivo y borrador (Traducción de Anabela Viollaz y Analía Gerbaudo). En Goldchluk G. y Pené M. (comp.) *Palabras de archivo*. Santa Fe: Editorial de la UNL; pp. 207-235.
- Despentes, V. (2013). *Teoría King Kong*. Buenos Aires: Hekht Libros.
- Fowler, A. (1979) Género y canon literario. En *New Literary History*. XI, 1; 97-119. (Traducción de José Simón). Universidad de Edimburgo.
- Goodson, I. (2003). Reforma curricular y teoría curricular. Un caso de amnesia histórica. En *Estudio del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Grau Duhart, O. (2011). Enunciados y prácticas: el ruido incesante de un desacomodo. En *Actas del Seminario “La Convención sobre los Derechos del niño, políticas sociales y enfoques de género”*. Santiago, Chile.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2015). *Desandar el laberinto. Introspección en la feminidad contemporánea*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Mancini, A. (2003). *Escalas de pasión*. Buenos Aires: Norma.
- Molloy, S. (2004). Silvina Ocampo: la exageración como lenguaje. En *Ficciones argentinas. Antología de lecturas críticas*. Buenos Aires: Norma.
- Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Ocampo, S. (1999). El pecado mortal. En *Cuentos completos I*. Buenos Aires: Emecé. Primera edición. Edición Digital. pp. 267-269.
- O'Neil, A. Ch. (1912). Sin. En *The Catholic Encyclopedia*. Vol. 14. New York: Robert Appleton Company. Recuperado de <http://www.newadvent.org/cathen/14004b.htm>.
- Pizarnik, A. (2004). Dominios ilícitos. En *Ficciones argentinas. Antología de lecturas críticas*. Buenos Aires: Norma.
- Sardi, V. (2013). Las huellas de la propia voz. En Sardi, V. y Bollini, R. (2013). *Cartografías de la palabra. Problemas de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Segato, R. (2010). La estructura de género y el mandato de violencia. En *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Walter, N. (2010). Niñas. En *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Woolf, V. (2008). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral. Edición digital.

CAPÍTULO 4

Leer y escribir poesía en la escuela desde una perspectiva de género

Sofía Campos, Camila Grippo y Valeria Sardi

Leer y escribir poesía en la escuela parecieran ser prácticas que los profesores y profesoras de Lengua y Literatura reconocen como ocasionales en su hacer docente debido a –como ellxs mismxs señalan- dificultades vinculadas con el desconocimiento del género, producto de un saber escasamente abordado a lo largo de la formación docente inicial o la predilección de otros géneros literarios. Es decir, en las clases de Lengua y Literatura en la escuela secundaria, la poesía es un género que lxs docentes reconocen como difícil de abordar y, cuando lo hacen, predominantemente, reproducen la tradición escolar de la retórica y la literatura preceptiva que prioriza el análisis de aspectos formales del texto literario – métrica, rima, figuras retóricas- y que da cuenta de un modo institucionalizado de leer que configura un rasgo característico del código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997) de la disciplina escolar Lengua y Literatura. Es decir, esa manera de abordar la poesía en la escuela se constituye en una práctica o rutina didáctica que ha permanecido en el tiempo, a pesar de los cambios epistemológicos o contextuales. De este modo, la enseñanza hegemónica de la poesía en la escuela soslaya el trabajo con el lenguaje y su materialidad como así también las múltiples lecturas de lxs lectorxs estudiantes.

De allí que, en este capítulo, nos proponemos repensar los modos en que se enseña poesía en la escuela secundaria con la intención de revitalizar las posibilidades de encuentro entre el género y sus lectorxs a partir de recuperar la enseñanza de la poesía en tanto texto literario. En este sentido, partimos de la poesía como hecho de lenguaje (Foucault, 2015) u objeto de lenguaje (Barthes, 2003) que se configura a partir de la puesta en práctica de ciertos procedimientos materiales de construcción y la puesta en juego de una trama de lenguajes diversos, inacabados, múltiples. Y, a partir de allí, nos interesa reposicionar la centralidad del hacer literario en tanto práctica social intersubjetiva que involucra la lectura, la escritura y el punto de vista de lxs sujetos que leen y escriben –en este caso, lxs estudiantes en tanto productorxs culturales-; ya que consideramos que estas prácticas habilitan la formación de lectorxs y escritorxs de poesía y promueven la construcción de múltiples lecturas, puntos de vista y apropiaciones en torno al objeto literario. Asimismo, nos interesa focalizar el discurso poético en tanto artefacto literario que problematiza dimensiones sexo-genéricas desde las poéticas de lxs autorxs y, fundamentalmente, en relación con las lecturas y escrituras que realizan lxs estudiantes a partir del abordaje de los textos literarios. En este sentido, vale la

pena aclarar que no estamos pensando la literatura en términos de reflejo de la realidad social sino, como señalábamos antes, “mímesis de lenguajes” (Barthes, 2003); es decir, la literatura como lenguaje no como mero “vehículo de contenidos, de representaciones” (180).

La propuesta de trabajar poesía desde una perspectiva de género surge en el marco del curso “Lectura, escritura y sexualidades en las clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria” a cargo de lxs docentes Valeria Sardi, Fernando Andino y Santiago Abel dentro de la oferta de formación continua del Programa Nuestra Escuela del Ministerio de Educación de la Nación durante el año 2015, como ya se señaló en el capítulo 1 de este libro. En este espacio se trabajaron textos literarios desde una perspectiva de género a partir de los cuales se propusieron diferentes consignas para llevar a cabo en las aulas. Uno de los textos que trabajamos en el curso de formación docente fue la poesía de Fabián Casas titulada “Hace algún tiempo” y, luego, elegimos ese texto para abordar en tres cursos de Prácticas del Lenguaje de escuelas privadas y públicas de la ciudad de La Plata, en donde nos desempeñamos como docentes. Este capítulo es el resultado de las reflexiones que surgieron luego de abordar este texto poético desde una perspectiva de género con lxs estudiantes.

Propuesta de trabajo

La propuesta didáctica que propusimos en el aula estuvo pensada para dos horas de 60 minutos - la primera hora pensada para leer y debatir sobre el poema, y la segunda para la consigna de escritura y la puesta en común-. Primero, planteamos una lectura colectiva del poema “Hace algún tiempo”¹ de Fabián Casas, y se discutieron con lxs estudiantes, de forma oral, las siguientes consignas:

- 1) ¿Qué imagen tiene el yo poético de “ella” en el pasado, y qué imagen tiene en el presente? ¿Consideran que el hecho de que “ella” tenga una familia influye en la imagen que el yo poético tiene en el presente de la familia?
- 2) ¿Qué discursos/imágenes/concepciones circulan en torno a la familia? ¿Cuál es la que aparece en el poema?

Luego, se realizó la siguiente consigna de escritura:

- 1) Escribir un poema desde el punto de vista de ella. El poema debe respetar la siguiente estructura:
Hace algún tiempo
.....
.....
.....
.....

¹ Para acceder a este texto, ver <https://poesiainnecesaria.wordpress.com/2015/06/22/hace-algun-tiempo-fabian-casas/>.

Hoy nos encontramos en la calle,

.....

....

....

Parece una ley:

En la consigna de lectura nos propusimos trabajar con los conceptos que lxs estudiantes tuvieran sobre la familia, la pareja, la maternidad y el amor. En diálogo con esta propuesta, en la consigna de escritura nos interesó abordar la focalización en un yo poético mujer; es decir, darle voz al “ella” que aparece en el poema y ver qué concepciones aparecían en torno a los temas planteados anteriormente, pero ahora desde una nueva mirada. En ambas consignas buscamos indagar estas cuestiones desde la poesía y el discurso poético.

Contextos de la práctica

La propuesta se trabajó en dos primeros años (A y B), en dos segundos (A y C), y en un tercer año de Prácticas del lenguaje. Los dos primeros, el segundo A y el tercer año pertenecen a dos escuelas privadas y católicas que reciben subvención estatal de la ciudad de La Plata; y, el segundo año C, pertenece a una escuela pública de la misma ciudad.

Primer año A, cuenta con veinte estudiantes de lxs cuales siete son varones y trece son mujeres. Es un grupo en general participativo al que le gusta trabajar con consignas de escritura de invención. Primer año B, cuenta con diecisiete estudiantes de lxs cuales cinco son varones y doce son mujeres. Tienen una tendencia a que la mayoría de las veces sean cuatro o cinco los que más participan y en general manifiestan que les gusta escribir. Esta es la primera vez que ambos cursos trabajan con una lectura y una consigna orientadas específicamente a la poesía desde un abordaje de género, aunque en clases previas donde se abordaron los saberes literarios mito o el género policial negro habían surgido cuestiones vinculadas al género y las sexualidades; por ejemplo, una lectura generalizada de los mitos fue que las mujeres no tenían libre elección sino que dependían de los hombres.

Segundo año A es un grupo de veintiún estudiantes, de lxs cuales seis son mujeres y el resto varones. En este grupo, las voces que más se escuchan son la de los varones y las mujeres, si bien realizan las consignas, no participan tanto oralmente. Aunque ya hemos trabajado con poesía, esta es la primera vez que se la trabaja, específicamente, desde una perspectiva de género. En clases previas, a partir del abordaje de otros contenidos escolares, aparecieron cuestiones vinculadas con el género y las sexualidades, por ejemplo, la violencia de género como tema, elegido por lxs estudiantes para la escritura de un policial.

Segundo año C cuenta con veinte estudiantes de los cuales cinco son repitentes. Del grupo total, nueve son varones y el resto mujeres. En general es un grupo participativo, aunque muchas veces se escuchan más unas voces que otras, las mujeres son más participativas. Les gusta trabajar consignas de escritura. También es la primera vez que se trabaja con la poesía desde un abordaje de género.

Tercer año es un grupo de treinta y cuatro estudiantes, de lxs cuales veinte son mujeres y el resto varones. La mayoría participa activamente comentando y proponiendo hipótesis de lecturas, incluso ha manifestado “que más allá de la hipótesis de lectura del docente es importante que ellxs mismxs saquen sus propias conclusiones”. Además, les gusta mucho trabajar con la escritura y en grupos. Esta es la primera vez que se trabaja poesía en relación al género, aunque ya han surgido cuestiones de género en torno a cuentos de Silvina Ocampo, por ejemplo en “La casa de azúcar” se debatió sobre la personalidad posesiva y controladora del narrador con respecto a la protagonista.

Lecturas irrespetuosas

La experiencia de lectura colectiva de “Hace algún tiempo” de Fabián Casas en los distintos grupos clase, deparó diferentes hipótesis interpretativas respecto del texto que podríamos inscribirlas dentro de lo que Roland Barthes llama “lecturas irrespetuosas” (1999, 35) – entendidas como aquellas lecturas que interrumpen el acto de leer a partir de “una gran afluencias de ideas, de excitaciones, de asociaciones” (ibídem)-. Es decir, la lectura en las aulas considerada como práctica colaborativa e intersubjetiva permite superar la concepción de una lectura institucionalizada y monolítica para dar lugar a diversos modos de leer, derivas, imágenes, significaciones, interpretaciones de lxs lectorxs desde sus propias experiencias socioculturales y vitales. En este sentido, en este apartado, analizaremos las diversas hipótesis que arrojó la lectura con lxs estudiantes del poema. Para ello, organizaremos el análisis en distintos ejes temáticos.

“Con un novio podés terminar, con un hijo no”

Una primera aproximación al análisis del poema en los cursos fue que, según lxs estudiantes, era un poema de amor y que el amor entre el yo poético y el personaje femenino se veía imposibilitado en el presente porque “ella” es madre. En los distintos cursos, fue recurrente la lectura en torno a la aparición de la maternidad como obstáculo para el amor y, también, se hizo referencia a que el yo poético era “resentido”, “despechado”, “depresivo” e incluso “envidioso” por encontrar a “ella” en el presente con una familia. Así en primer año A, manifestaron que al yo poético “se le complicó más seguir su vida, olvidarla”. Se remarcó mucho el hecho de que el yo poético la vea con un hijo era muy diferente a si la volviera a ver sola, o de novia. Muchos dijeron que si hubiera sido así habría tratado de reconquistarla, pero que un hijo significaba “que ya no había vuelta atrás para ellos”, “cambiaba todo”, “con un novio podés terminar, con un hijo no”, “un hijo une”. En primer año B, se volvió a reiterar el hecho de que para el yo poético era más difícil encontrarla a ella con un hijo en lugar de sola o con novio. Además hicieron una distinción entre “ella” que formó una familia y el yo poético que se quedó solo. También en segundo año A se retomó la idea de que el yo poético la encontrara a ella

con un hijo impedía un encuentro amoroso. El hijo, según las lecturas de lxs estudiantes, significa “un problema”, “un problema sin retorno”, “un obstáculo”, “algo que ya no se puede dejar atrás”. Vemos cómo, en las interpretaciones de lxs estudiantes, el hecho de tener un hijo se relaciona con una idea de maternidad construida históricamente vinculada a la protección, el afecto, la conservación, el cuidado, el sacrificio, la incondicionalidad, lo natural y lo biológico, tal como Arvelo Arregui lo plantea en “Maternidad, paternidad y género” (2004). En las lecturas de lxs estudiantes circulan estas concepciones asociadas a la maternidad como algo natural para la mujer que da cuenta de una representación del vínculo incondicional entre madre e hijo y, en consecuencia, el impedimento de establecer otro tipo de relación amorosa. En este sentido, tener un hijx significa también sacrificio porque, de alguna forma, es resignar otro tipo de amor, como el que podría darse entre el personaje de “ella” y el yo poético en el presente de la historia narrada en el poema.

Entonces, por un lado, la maternidad aparece como algo exclusivo, donde la mujer- en este caso “ella” en el poema- solo sería madre y esta condición le impediría tener otros vínculos más allá del de esposa y madre. En este sentido, tal como explica Isabella Cosse en *Pareja y familia en los años 60* (2010), a pesar de los cambios que se vieron en la maternidad alrededor de los años 50, este sigue siendo el eje fundamental de caracterización de la identidad femenina.

Por otro lado, lxs estudiantes remarcaron una oposición entre la soledad del yo poético y el acompañamiento de ella con su hijo, lectura que hace referencia a una creencia social de que ser madre significa no estar más sola y que se puede vincular con la percepción que lxs jóvenes tienen respecto de la maternidad como un lugar de existencia privilegiado para las mujeres en tanto sentido de pertenencia. Es decir, históricamente el rol materno “como constructo sociocultural, ha constituido parte del núcleo identitario de la feminidad” (Arregui, 2004, 94).

En las lecturas de lxs estudiantes, entonces, vemos cómo uno de los ejes temáticos recurrentes fue la cuestión de la maternidad como una experiencia exclusiva y ontológica de la mujer, en desmedro del rol de los varones como padres, reproduciendo ciertas representaciones estereotipadas construidas históricamente en relación con los roles de género en la institución familiar.

“Hay diferentes tipos de familias”

Otra dimensión en la que nos queremos detener es en las representaciones de familia que aparecieron en las hipótesis de lectura de lxs estudiantes. Como en ellas se hizo referencia en varias oportunidades al hecho de la importancia de los hijxs, en las clases se les preguntó a lxs estudiantes “¿Qué significaba la familia para ellxs?” A partir de esa pregunta surgieron diversas percepciones familiares. Por ejemplo, en primer año A contestaron “estar acompañado”, “unión”, “contención”, “cariño”, “futuro”. Fue muy llamativo que todxs hicieran hincapié en la familia como algo planificado, para lo que hay que trabajar y tener recursos económicos. Leandro dijo que las familias eran tan importantes que “un inmigrante se tiene que casar y formar una familia para que no lo echen”. En primer año B, se volvió a reiterar la importancia de

los recursos económicos necesarios para sostener una familia, la idea de responsabilidad, que “hay que tener una determinada edad” para poder formar una familia.

En los dos primeros años el concepto de familia estuvo asociado a lo económico y a lo planeado. Esto, tal vez, se puede analizar en relación al contexto de la institución, donde aún no han aparecido casos de embarazos no deseados o embarazo adolescente, la imagen que tienen de la familia es tradicional, planeada y sustentada; asimismo, posiblemente, esta interpretación también pueda vincularse con que lxs estudiantes pertenecen a la clase media. De allí que podemos vincular la mirada de la familia con la clase social, tal como lo explica Elizabeth Jelin en *Pan y afectos. La transformación de las familias* (2010):

La dinámica de las familias, tanto sus vínculos intrafamiliares y sus redes de parentesco como su relación respecto de los demás ámbitos institucionales (la escuela y la salud, el mercado de trabajo y las instituciones políticas, la religión y la vida recreativa), refleja al tiempo que construye las diferencias de clase social. En todas las clases, la dinámica familiar está muy marcada por la situación económica general, que afecta de manera específica la forma en que se logra acceder y articular los diversos recursos para el mantenimiento, para el bienestar y para elaborar o preservar un estilo de vida (97).

Asimismo, la configuración de la familia como “tipo” -compuesta por madre, padre e hijxs- está relacionada con el concepto clásico de familia que

(...) parte de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación. La familia es la institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a estas dos necesidades. Incluye también la convivencia cotidiana, expresada en la idea del hogar y del techo: una economía compartida, una domesticidad colectiva, el sustento cotidiano, unidos a la sexualidad legítima y a la procreación (Jelin, 2010, 21).

En esta cita, entonces, se asocia la idea de familia a lo biológico, a la procreación y a la regulación de la sexualidad, una idea que, como abordamos en el apartado anterior, apareció en los cursos cuando no se veía la posibilidad de un presente amoroso por parte del personaje “ella” con el yo poético debido a la presencia de un hijo. También se destaca la asociación de la familia con lo económico, una idea redundante en varios de los cursos.

Si bien prevaleció la representación de una familia tipo, en segundo año A, uno de los estudiantes, Valentín, planteó el tema de otros tipos de familia ya que mencionó que su tío estaba en pareja con otro hombre, luego de que otro de sus compañeros dijera que “tener una familia es lo normal”, entonces Valentín dijo que “hay familias no aceptadas”, “hay diferentes tipos de familias”, como sería el caso de su tío.

En segundo C, cuando se les preguntó por el tipo de familia que aparecía en el poema, primero Alejo dijo que era una “familia feliz”, aunque otrxs no estaban de acuerdo porque no había indicios de felicidad. Tobías dijo que era una “familia normal”, entonces Soledad lo corrigió diciendo que “no hay nada normal, hay gente que arma otras familias”. Allí se charló sobre lo que es una familia tradicional, dijeron que la familia de ella lo era porque se formaba

por un marido, una esposa y un hijo. La docente les preguntó si conocían otros tipos de familias. La mayoría dijo que sí, mencionaron que “hay familias de dos madres, o dos padres”, también “familias con madrastras, padrastros, hermanastrxs y medixs hermanxs”, “huérfanos que viven con abuelxs o tixs”, etc. Se les preguntó cómo llamarían a estas familias, Tobías dijo que eran “raras”, Soledad comentó que eran “distintas”, y Araceli dijo “alternativas”. Además, Rosana manifestó que “estas familias aparecieron ahora, antes no estaban o no se veían”. Vemos cómo en este curso surgen otros tipos de familias, que no es solo la que aparece en el poema, incluso se discute el concepto de lo “normal” y lo “anormal”.

Muy interesantes fueron, también, las reflexiones que aparecieron en tercer año. Dijeron que en el poema la que aparece es una “familia tipo”, allí se discutió sobre lo que eso significa, “es lo común”, la docente agregó “lo tradicional”. Sin embargo, no salió el tema de otros tipos de familia, como ser dos madres o dos padres, como sucedió en segundo y tercera. En cuanto al concepto de familia, en general se lo asoció al “amor”, “confianza”, “entendimiento”, “acompañamiento”, sin importar quienes la compongan. Por ejemplo, Valeria dijo que “una familia puede ser un grupo de amigas, no importa la sangre”. María dijo que “hay tantas familias como culturas en el mundo”, indicando que puede haber muchos tipos. En general manifestaban que no importaba si había madres, padres o hijxs, sino que lo que predominaba era el amor, el cariño. Las interpretaciones que hicieron lxs estudiantes en torno al tipo de familias existentes o posibles ponen en tensión los conceptos de normalidad y anormalidad respecto de la configuración familiar. En este sentido, Jelin en relación con la familia tipo plantea:

El predominio de esta imagen de la familia, su naturalización (proceso por el cual se la identifica con lo “natural”, o sea, guiada por principios biológicos) y su peso, como definición de lo “normal” (frente a otras formas definidas como desviaciones, patologías o perversiones), obstruyeron y ocultaron dos fenómenos muy significativos, tanto cuantitativa como cualitativamente: en primer lugar, el hecho de que siempre existieron formas alternativas de organización de los vínculos familiares, otras formas de convivencia, otras sexualidades y otras maneras de llevar adelante las tareas de procreación y reproducción (Jelin, 2010, 22 – 23).

Entonces, podríamos decir que en las hipótesis de lectura de lxs estudiantes lo “normal” está asociado a la familia tipo que se rige por lo biológico, en cambio lo “anormal” se asocia con las formas alternativas de familia que siempre existieron.

Para concluir este apartado, nos parece interesante reflexionar que si bien no en todos los cursos aparecieron diferentes tipos de familias, sí en algunos se mencionaron familias alternativas, dando cuenta de que

(...) lo que presenciamos es una creciente multiplicidad de formas de familia y de convivencia. Esta multiplicidad, lamentada por algunos, puede también ser vista como parte de los procesos de democratización de la vida cotidiana y de la extensión del “derecho a tener derechos” a todos los miembros de una sociedad (Jelin, 2010, 25).

Entonces, el concepto de familia resulta más amplio, y ya no se piensa en un tipo, sino en una multiplicidad.

La propuesta de abordaje del poema de Casas resultó un disparador de lecturas diversas que generó múltiples asociaciones y significaciones por parte de lxs lectorxs que, en este caso, reflexionaron, además, en torno a las representaciones familiares en el poema y en nuestra sociedad. Las hipótesis de lectura que propusieron lxs estudiantes aportaron nuevas miradas y sentidos en torno al texto, dando cuenta de lecturas e interpretaciones “irrespetuosas” en el sentido barthesiano, como señalábamos al inicio de este apartado.

Asimismo, el texto fue resignificado a partir de las experiencias vitales y biográficas de lxs estudiantes, dando cuenta de cómo vincularon sus historias de vida con la configuración de familia y pareja que aparece en el texto poético². De este modo, la lectura del poema funcionó como disparador de hipótesis que se centraron en contenidos de la ESI como, por ejemplo, las representaciones de familias y la maternidad abordados en una clara articulación con conceptos teórico-literarios como el discurso y el yo poético.

Amor y escritura

Paul Valery en sus *Notas sobre poesía* dice que escribir implica “retomar de mil modos la ‘idea’ y volver a pensarla hasta encontrar un diseño de palabras que le sea favorable” (2015, 23); es decir, escribir significa experimentar, probar, ensayar distintos modos de dar cuenta de ciertas ideas y, en algún momento, encontrar la manera de plasmarla en un texto. En este sentido, la propuesta de escritura que se trabajó con lxs estudiantes en los distintos cursos – que citamos en el apartado Propuesta de trabajo- dio lugar a que cada estudiante retomara la estructura del texto de Fabián Casas y, a partir de allí, las lecturas e interpretaciones que se habían trabajado colaborativamente en la clase y sus propias asociaciones y significaciones en torno al amor y las relaciones de pareja. La consigna produjo diversas resoluciones escriturarias de lxs estudiantes que escenificaron diferentes modos de imaginar el amor y varias maneras de escribir poesía amorosa. Así, revisando el corpus de textos escritos por lxs estudiantes, podemos clasificarlos –en función de su análisis- en distintos tipos: poemas de amor; poemas que rompen con la idea tradicional del amor; poemas donde se invierte la historia –quien tiene una familia es el yo poético- y poemas donde aparece la violencia de género.

² En relación con este modo de leer en el que se articula la lectura con la experiencia biográfica, ver el desarrollo conceptual que se presenta en el capítulo 1 de este libro.

“Fue el amor de mi vida”

Dentro de las producciones de lxs estudiantes, seleccionamos para analizar en este apartado dos poemas:

Hace algún tiempo
eramos un nosotros
eramos todo para el otro.
Eramos cada gota de lluvia que caía en el rostro del otro
en las frías noches de agosto.
Hoy nos encontramos en la calle
mi sol volvió a brillar
mi luna volvió a salir
mi mundo volvió a nacer
parece una ley: si lo amás, no lo dejes ir.
(Gastón, tercer año)

Hace algún tiempo
cuando paseamos por los parques de la ciudad
los pajaros alsaban buelo mientras en tus brazos me entregaba aquella
primavera.
Fuimos los amantes perfectos.
Hoy nos encontramos en la calle,
el estaba solo mirandome fijamente con expresión de sorpresa,
tan deprimida y sorprendida fingi no verte
y segui mi camino con mi familia.
Parece una ley: ocultar la verdad y vivir la mentira.
(Analía, segundo C)

Además tomamos en consideración tres fragmentos de poemas que nos resultan interesantes en relación con la configuración del amor: “nunca dejaste de pensar en mi y yo tampoco/ Parece una ley: ninguno puede huir del pasado” (Ignacio, segundo A); “al vernos tenemos la misma emoción/ Parece una ley: que el único amor verdadero es el primero” (Vanessa, segundo A); “Parece una ley: desde ese momento aprendi, que el amor no se elige, es el quien nos elige a nosotros” (Romina, segundo A).

Tanto en los textos completos como en los fragmentos de poemas escritos por lxs estudiantes, se puede ver una tendencia a que el yo poético siga pensando en el amor como algo pasado que permanece en el tiempo. Es decir, aparece una idea del amor romántico asociado a la nostalgia, a una experiencia que no se puede olvidar. En este sentido, la concepción de amor que se presenta en los textos da cuenta de “una construcción duradera (...) amor verdadero es aquel que triunfa en el tiempo, dura(ble)mente, a pesar de los obstáculos que el espacio, el mundo y el tiempo le oponen” (Badiou, 2012, 37).

En relación con la dimensión material del lenguaje poético, en los textos es habitual la presencia de frases en relación a un amor que permanece en el tiempo, es decir, se retoman

expresiones que circulan en canciones, en refranes populares o en poesías tradicionales, por ejemplo lo que expresa Vanesa de segundo A “Que el único amor verdadero es el primero”; o Romina, del mismo año, que expresa que el amor no se puede elegir, sino que este nos elige; o Gastón de tercer año: “Si lo amas, no lo dejes ir”. También, se asocia el amor con ciertas imágenes recurrentes que funcionan como clichés en relación con el universo amoroso y el amor romántico como el sol, la luna, el mundo, la lluvia, la idea de sueño, la idea de unión y perfección, de un nosotros constituido, la mirada o los ojos del otrx como forma de demostrar amor, etc. Si bien habitualmente se considera que este tipo de amor es más frecuente en los discursos de las mujeres; en el caso del trabajo en las clases, los poemas que representan el amor de esta manera fueron escritos por dos alumnos varones.

Asimismo, en relación a cómo se configura el amor en los textos de lxs estudiantes, podemos definirlo como “amor amoroso” (Morgade y Díaz Villa, 2011):

El amor “amoroso” no es el amor “amante” –un amor de placer y disfrute, sino más bien un amor enajenado, subjetivante tal vez para quien lo recibe pero dudosamente subjetivante para quien lo entrega si esa entrega implica una subordinación al deseo de otras personas (122).

En este sentido, esas ideas de amor que expresan algunxs de lxs estudiantes, se corresponden con un amor asociado al sufrimiento, a la nostalgia, al recuerdo, pero no al placer sexual ni vinculado con los cuerpos sexuados. En el poema de Gastón, por ejemplo, ese amor del pasado completa al yo poético: “eramos un nosotros, eramos todo para el otro. Eramos cada gota de lluvia que caía en el rostro del otro”, sin embargo este amor se presenta como imposible de concretarse en el presente. Esto también se ve en el poema de Analía en donde en el pasado eran los “amantes perfectos”, pero en el presente el yo poético sigue su camino con su familia. Tal como plantean Morgade y Díaz Villa en el “amor romántico” las mujeres suspiran por el príncipe azul y resultan pasivas, ya que no hacen nada para concretar ese deseo amoroso (ídem, 123). En este sentido, en la mujer el deseo homoerótico es negado y solo debe dedicarse a formar una familia, tal como vemos en las lecturas y escrituras que hicieron lxs estudiantes del poema.

Hay otra serie de poemas de amor en donde la reacción del yo poético está asociada a “seguir adelante”, a la superación, y a remarcar la distancia entre ese amor del pasado y el presente con una nueva familia. Por ejemplo:

Hace algún tiempo
el era feliz, despreocupado
fue el amor de mi vida
y me dejo, sin despedirce
sin importarle mis sentimientos
Hoy nos encontramos en la calle
y el me hablo de extrañarme
pero, era tarde yo era feliz con otro
que si me cuidó cuando tenía mi corazón

Parece una ley: todo el mundo olvida lo mas importante, en el momento
menos adecuado o esperado.
(Paula, primero A).

Hace algún tiempo
nos amamos tiernamente
pero hoy no siento lo mismo
¿me estoy volviendo demente?
en realidad, no lo creo.
Hoy nos encontramos en la calle
crucé miradas contigo
supe que aún me amabas
pero yo ya te he olvidado
Parece una ley: para avanzar, debes dejar algo atrás.
(Bea, segundo A).

Hace algún tiempo
yo estube enamorada de el
pero paso algo malo
nos habíamos peleado
esto era el fin de una relacion amorosa
hagarre mis cosas y me fui.
Hoy nos encontramos en la calle
lo vi hay parado mirandome
yo estaba con mi marido y mi hijo
le saludo rapido y me voy
Parece una ley: termina un romance y se forma una familia.
(Martín, tercer año)

Los tres poemas tienen en común el hecho de que el yo poético logra superar su amor del pasado y en su encuentro con él en la calle se da cuenta que ya no siente lo mismo. También, puede distanciarse de ese amor tomándolo como parte del pasado, y enfocándose en su presente con su nueva familia. En relación con esta concepción del amor, podemos señalar con Badiou (2012), que el amor es precario y que la cuestión de la separación es importante en el amor ya que sería como “una lucha victoriosa contra la separación” (87).

En relación con estos poemas, es de destacar que en el texto de Martín el romance y la familia aparecen como dos cuestiones disociadas -“termina un romance y se forma una familia”- como si el hecho de formar una familia anulase el amor o como él lo expresa, el romance. En este caso, nuevamente aparece el deseo negado en la mujer, ya que debe focalizarse en formar una familia, en donde el deseo y el erotismo quedan por fuera o solo son asignados al varón. Asimismo, es interesante ver en este texto escrito por un varón cómo el yo poético se configura desde una voz femenina, planteando una ruptura o tensión respecto de lo que sucede habitualmente en el aula que los varones se niegan a escribir desde la enunciación femenina; o, como sucede en otros de los textos citados más arriba, se presenta un yo poético ambiguo que no está generizado explícitamente.

A partir del análisis de los textos seleccionados en este apartado, podemos dar cuenta que al momento de escribir un poema de amor hubo en lxs estudiantes una fuerte tendencia a asociar el amor con el amor romántico, ya sea para hablar de ese amor del pasado como algo que persiste o superado. En este sentido, es interesante observar cómo en los textos no surgieron ideas asociadas al “amor amante” (Morgade y Díaz Villa, 2011) -es decir, el deseo, el erotismo, la sexualidad-. Tal vez esto se deba a que los poemas fueron escritos en las clases de Prácticas del lenguaje en la escuela y la ausencia en los textos de esta modalidad amorosa podría vincularse con las representaciones que lxs estudiantes tienen respecto de la escritura escolar y de lo que consideran es pasible o no de escribir en clase y compartir en las aulas.

“Todo fue distinto a lo de antes”

Una cuestión que nos resultó inesperada y es que en las escrituras de varixs estudiantes se produce un vuelco en la historia, no solo ella tiene una familia sino que él también. En el poema de Fabián Casas en ningún momento se menciona que él tenga una familia, sino que fue un dato incorporado en las escrituras de elxs. Veamos algunos textos:

Hace algún tiempo
eramos una pareja conectada
nada nos importaba, solo nosotros
nos apoyábamos continuamente
todos nos veían como la familia perfecta.
Hoy nos encontramos en la calle
todo fue distinto a lo de antes
el estaba con su familia, yo con la mía
sentí en ese encuentro algo que no solo es extrañar
Parece una ley: donde hubo fuego, cenizas quedan.
(Alcira, tercer año)

Hace algún tiempo
vivíamos juntos queríamos formar
una linda familia
hoy nos encontramos en la calle
hoy esa linda y hermosa familia,
no la tiene conmigo,
sino con otra chica la cual no soy yo.
Parece una ley: hoy lo veo con otra chica y me pone muy mal.
(Carolina, segundo C)

Hace algún tiempo
eramos novios
nos amábamos mucho
estábamos mas juntos que planta en maseta

queríamos tener hijos
Hoy nos encontramos en la calle
y el estaba de la mano con otra chica
y un chiquito con ellos
se veían muy enamorados
Parece una ley:
No! Anda despacio con las relaciones.
(Martín, primero A).

En estos poemas podemos ver cómo el proyecto de una relación duradera y una familia que el yo poético proyectó con él, ahora él lo tiene con otra persona y eso genera sufrimiento en la mujer que habla en el poema. El amor aquí se relaciona directamente con el deseo de formar una familia y, en relación con ello, se resalta el valor de la familia en sí mismo, como si éste fue el objetivo único de toda persona como, por ejemplo, cuando en los textos se enuncia “hoy esa linda y hermosa familia, no la tiene conmigo, sino con otra chica la cual no soy yo” escribió Carolina o Alcira de tercero año escribió “todos nos veían como la familia perfecta./ Hoy nos encontramos en la calle/ todo fue distinto a lo de antes/ el estaba con su familia, yo con la mía”. El hecho de la importancia de formar una familia incluso se puede resaltar más en el poema de Alcira cuando el yo poético expresa que en su pasado los veían como “familia perfecta”. A partir de esta denominación nos podríamos preguntar ¿qué significa una “familia perfecta”?, ¿qué imaginario está sustentando esta expresión para denominar a la unión entre él y ella? En esta expresión, de algún modo, se establece la percepción social de esa pareja, la representación que otros tienen acerca de esa relación amorosa y, cómo, ante la pérdida el yo poético recuerda esa expresión como marca de un tiempo pasado mejor, acaso como una edad de oro.

Por otro lado, en estos textos, para representar los sentimientos y sensaciones que genera en el yo poético el encuentro con el otro se utilizan metáforas, en este caso refranes, como por ejemplo “donde hubo fuego cenizas quedan” o “estábamos más juntos que planta en maseta” (sic) o “anda despacio con las relaciones” que dan cuenta de la reapropiación que hacen los estudiantes en sus escrituras de la tradición oral, en una clara operación de pastiche donde se entrama la literatura y lo popular, los saberes literarios y los saberes sujetos (Foucault, 1999) – en tanto saberes de la gente, asistemáticos, que se aprenden a lo largo de la vida.

“El amor es como una piñata”

Dentro del corpus de textos escritos por los estudiantes, nos encontramos con algunos poemas que rompen con la representación estereotipada de “amor romántico” ya que apuestan a una construcción paródica del amor a partir de un uso particular de las imágenes poéticas. En algún sentido, podríamos reconocer a estos textos como de ruptura respecto de las representaciones habituales del amor que aparecieron en otros textos del corpus. Por ejemplo, Rocío, estudiante de tercer año, escribe:

Hace algún tiempo
eramos todo color de rosa,
eramos como el pan y la hamburguesa,
como la savora y la mayonesa,
hasta que un día empezamos a ser como el agua y el aceite,
en un día tan diferente.
Hoy nos encontramos en la calle,
cruzando para ir a Mc Donalds
para comer la misma hamburguesa de hace cuatro horas.
Nos saludamos y luego nos dimos la espalda
para seguir comiendo como Dios manda.
Parece una ley: que a los dos nos guste tanto comer.

En este poema el amor está vinculado con los alimentos y el exceso. La historia de amor entre el yo poético femenino y el personaje masculino se cuenta en el pasado a través de imágenes que están construidas en relación al universo de la comida como, por ejemplo, cuando dice “eramos como el pan y la hamburguesa,/ como la savora y la mayonesa,/ hasta que un día empezamos a ser como el agua y el aceite”. En el reencuentro del presente, se cruzan yendo a Mc Donalds y, más importante que el reencuentro se le da prioridad a la comida y a alimentarse reforzando la experiencia de un amor atado a la comida. Como sentencia final el yo poético remarca el hecho de que a los dos les gusta mucho comer.

Otro poema que rompe con una representación idílica del amor es el texto que escribió José, un estudiante de segundo año:

Hace algún tiempo
eramos muy felices,
nos queríamos,
jugamos juntos
y nos divertíamos
Hoy nos encontramos en la calle
y a pesar de la pelea
nos saludamos,
y volvemos a ser felices
Parece una ley: el amor es como una piñata hace pu pero deja algo.

Aquí aparece una mirada del amor vinculado con lo lúdico y con el tiempo de la infancia – “jugamos juntos y nos divertíamos”- como experiencia donde prevalece una dimensión idílica e inocente del vínculo amoroso. Luego, en el presente, el encuentro permite recuperar esa sensación de juego y felicidad que es rematado con la secuencia final donde el amor “es como una piñata hace pu pero deja algo”. Allí la representación amorosa subvierte lo previsible y presenta una visión desenfadada del amor ya que este es asociado a la piñata –ritual característico de las fiestas infantiles.

Tanto en el texto de Rocío como en el de José aparece el humor como una forma de escape frente a temas íntimos como el amor o la relación de pareja, tal vez por vergüenza o

pudor de hablar de experiencias que suponen una exposición de los sentimientos por parte de quienes escriben³; o bien, como forma de subvertir la dimensión solemne que habitualmente tiene la representación del amor romántico. En este último sentido, en el caso del texto de Rocío se observa una apuesta a la construcción paródica del amor a partir del predominio de la satisfacción del cuerpo con la ingesta de alimentos, de manera tal de degradar la visión idealizada del amor para llevarla al territorio de lo corporal y material. Es decir, el amor aquí se presenta desde una perspectiva carnavalesca (Bajtín, 1988) ya que se degrada a partir de la corporización y materialización donde se une el beber, el comer y la relación amorosa. En cambio, en el texto de José la aparición del humor está dada por la vinculación inesperada del amor con el juego de la piñata, en una clara operación de vulgarización paródica, es decir, de menospreciar la representación idealizada del amor.

La resolución de la consigna de escritura en el caso de estxs estudiantes muestra cómo construyen una voz propia (Sardi, 2013) en la que se privilegia la búsqueda del efecto cómico; es decir, en sus textos lxs estudiantes ponen en juego su subjetividad a partir de la elección personal de ciertas palabras o imágenes y la representación lingüística de la experiencia amorosa desde sus propias poéticas y decisiones autorales donde predomina el elemento humorístico. De algún modo, estos textos se proponen presentar una visión contrahegemónica del amor, una representación irreverente y desenfadada de las relaciones amorosas en una apuesta por subvertir el imaginario en torno al amor como valor sagrado, elevado o solemne.

“Parece una ley: el maltratar es costumbre”

Un último grupo de textos producidos por estudiantes a partir de la consigna de escritura presentan el amor como experiencia atravesada por la violencia. Veamos algunos ejemplos:

Hace algún tiempo
yo me encuentre con el
parecia ser gay pero no
me gusto mucho
pero hasta hoy no tuve fe
Hoy nos encontramos en la calle,
le di tres puntazos
y ese mismo día
volvi pa la celda
Parece una ley: de la policía.
(Martín, segundo A)

En este primer poema la violencia es ejercida por la voz femenina hacia el personaje masculino y se grafica en la imagen de “los tres puntazos” y el regreso a la cárcel, con una clara

³ Apostar a la risa o al humor como salida de una situación aparentemente embarazosa o incómoda es una práctica que hemos podido observar en distintas clases de Lengua y Literatura en la escuela secundaria cuando aparecen, por ejemplo, referencias a lo sexual en los textos literarios que se abordan en el aula. Ver Andino y Sardi (2012 y 2011).

referencia al imaginario carcelario que se refuerza por el supuesto pasado delictivo del yo poético y la experiencia punitiva de la institución policial. Asimismo, el texto se construye a partir del uso del lenguaje gauchesco –“pa la celda”-, expresiones coloquiales –“hoy no tuve fe” y cierto registro tumbero del yo poético.

Otro texto es el de Franco, estudiante de tercer año, donde por el contrario la violencia es ejercida por el varón:

Hace algún tiempo
cuando él me maltrataba
mi libertad era la cocina
allí era mi hogar
hasta que pude escapar...
Hoy nos encontramos en la calle,
me miró con enojo,
me levantó la mano
y me lastimó.
Parece una ley: el maltratar es costumbre.

En este texto, por un lado, aparece la violencia de género sobre la mujer de manera explícita en la presencia del daño físico y, por otro lado, una representación del maltrato hacia las mujeres que se constituye en costumbre –“el maltratar es costumbre”- y que explicita la invisibilización social de la matriz androcéntrica. La violencia doméstica, en este caso, se presenta como rutinaria, como gesto de coacción hacia la mujer que se configura en un rasgo característico del patriarcado. Asimismo, el yo poético femenino da cuenta de cómo el ámbito de lo doméstico –la cocina, en este caso- funciona como refugio y contención a la violencia machista, reproduciendo un lugar asociado históricamente a lo femenino, en este caso como espacio de liberación frente al orden simbólico masculino. Otro ejemplo es el texto de Mariana, estudiante de primer año:

Hace algún tiempo
estuvimos juntos
nos amábamos
pero sentí tu corazón frío,
sentí que no me amabas
más, nada de nada
me acobijaba en tu calor
y te buscaba en mi corazón
Hoy nos encontramos en la calle...
Te note raro,
sentí que te faltaba yo
yo había formado una familia
con un hombre violento,
pero tuve 2 hijos hermosos
Parece una ley
Que en todo lo malo

siempre hay algo bueno y en todo
lo bueno siempre hay algo malo
y que simplemente valoremos
las cosas cuando ya no las tenemos.

En este tercer poema, el que maltrata es la nueva pareja del yo poético pero, a pesar de la violencia machista, ella destaca como positiva la maternidad y el vínculo con sus dos hijos y, por otro lado, siente nostalgia por el amor perdido. En relación con esa relación amorosa pasada es interesante el uso de sinestesias –“sentí tu corazón frío” o “me acobijaba en tu calor/ y te buscaba en mi corazón”- que remiten a la metáfora de la frialdad o la calidez en relación a la sensación de rechazo o aceptación que siente el yo poético.

En estos tres textos, entonces, aparece la violencia ejercida por distintos actores, sean varones o mujeres. Por un lado, en el primer y segundo poema, se establece una relación entre el amor y el sufrimiento causado por la violencia en vínculos de pareja. Y, en el caso del tercer texto, se agrega otro elemento que es la maternidad; de allí que la violencia afecta al yo poético en su rol de mujer y de madre.

Como señalábamos al inicio de este apartado sobre la escritura de poesía, a partir de la lectura del texto de Casas y la ampliación de sentidos que generó en lxs estudiantes el texto literario, cada alumno/a imaginó distintas maneras de escriturar la idea del amor probando distintas formas retóricas, registros lingüísticos, configuraciones del yo poético. En este sentido, podemos pensar esta experiencia como “*poéticas de tramas abiertas* ya que se trabaja a partir de un estado de cosas ocurridas” (Bollini, 2013, 86), es decir, la escritura surge de la lectura de un texto y de los efectos que genera en lxs lectorxs como así también de la propuesta de tomar la forma del texto poético como disparador de escritura, como apoyatura para la escritura. Escribir poesía, en esta experiencia, deviene una deriva, el trabajo con unos materiales conocidos y otros inesperados y, fundamentalmente, la experimentación de la forma poética por parte de cada estudiante escritor/a.

Por otro lado, la escritura de poesía a partir de la propuesta didáctica habilitó la construcción de diversos imaginarios en torno al amor y las relaciones de pareja donde se problematizaron dimensiones específicas de los saberes sexo-genéricos como, así también, saberes teórico-literarios en relación con el discurso poético. En este sentido, la experiencia de escribir poesía trajo al espacio del aula miradas diversas en relación con la percepción del amor en tanto subjetividades puestas en juego en los textos producidos y, a su vez, habilitó la puesta a prueba de diferentes textualizaciones, elecciones lexicales y enunciativas, modos de poetizar el amor que configuraron múltiples poéticas de autor/a en tanto sujetos que escribieron. En este sentido, como señala Alicia Genovese, en la escritura del poema “se establece una nueva relación sujeto-objeto, sucede el lenguaje, la posibilidad de decir, de ver y de construir en parte la realidad” (Genovese, 2011, 19).

Asimismo, como señalábamos más arriba, la posibilidad de escribir poesía es un camino posible para apropiarse del género ya no desde la reproducción de la doxa sino, más bien, desde el hacer poético, el trabajo con la materialidad del lenguaje, con las formas literarias, con

el trabajo del artista creador que no solo percibe la literatura como discurso sino también la experimenta en tanto práctica, en tanto escritura, al decir de Barthes.

Conclusiones

El análisis de esta experiencia de lectura y escritura de poesía en distintos cursos de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata da cuenta de la intención de repensar las formas habituales de enseñanza de la poesía y, a su vez, de establecer un diálogo entre el abordaje de la poesía y la perspectiva de género, como posibilidad y experiencia donde lxs estudiantes reflexionen en torno al discurso poético y problematicen dimensiones sexo-genéricas como, por ejemplo, los roles masculinos y femeninos, las configuraciones familiares, las relaciones amorosas, la violencia de género, entre otros. La lectura y escritura de poesía pueden ser prácticas que, en este sentido, habiliten y faciliten la reflexión sobre la propia experiencia vital y la pongan en diálogo con vivencias ajenas; en tanto y en cuanto la literatura se configura como un arte que nos permite mirar nuestra realidad con otros ojos y resignificarla. Desde allí, entonces, nos interesa trabajar para profundizar la conciencia de género y promover en las aulas la igualdad entre varones y mujeres.

Para que ello sea posible, partimos de pensarnos como docentes artesanos (Sardi, 2011) en el sentido de profesoras que reflexionamos sobre nuestra práctica profesional y ponemos en juego la imaginación para llevar adelante las intervenciones didácticas en terreno. Las propuestas de lectura y escritura que analizamos en este capítulo podríamos definir las como “imaginaciones didácticas” (Sardi, 2006 citado en Sardi, 2011, 220), es decir,

(...) dispositivos didácticos que buscan otro modo de imaginar la enseñanza y recuperan lo artesanal del hacer docente. Estos dispositivos fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianeidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiarse del conocimiento (...)

Este concepto nos resulta interesante porque nos ubica como docentes en un rol activo en la enseñanza, como inventors de nuevos dispositivos didácticos que promueven nuevas/otras apropiaciones de lxs estudiantes en tanto modos posibles de vincularse con la literatura y, en este caso, con la poesía. Asimismo, partir de esta conceptualización en relación con el hacer docente nos invita a repensar el lugar de la mediación docente, de los modos en que intervenimos didácticamente y cómo desde nuestra posición como docentes podemos hacer posible las articulaciones entre teoría y práctica, entre enseñanza y aprendizaje, entre los saberes y los sujetos.

En relación con los saberes específicos, la propuesta que analizamos, como lo planteamos a lo largo de este capítulo, se piensa como formulación posible de una experiencia con el

lenguaje poético que parta de los saberes y vivencias de lxs estudiantes, de sus propios puntos de vista, de sus modos de ver y leer. Se trata, entonces, de imaginar unas maneras posibles de vincularse con el discurso poético, con el encuentro con las formas poéticas, con el ensayo de figuras retóricas posibles, con el trabajo con el lenguaje, en fin, con la poesía. Esta ya no como texto literario pasible de ser leído, interpretado, diseccionado a la luz de la crítica literaria, los estudios retóricos o el análisis a cargo del docente; sino, más bien, la poesía considerada como literatura en tanto cruce de lenguajes, materialidad, trama de sentidos y sonidos que construye y elabora cada estudiante. Y, aún más, a partir de la experiencia de escribir poesía cada uno/a podrá, a su vez, transformarse nuevamente en lector/a de sus propios textos poéticos y de los de sus compañerxs. Leer para escribir poesía, escribir para leer poesía, de eso se trata.

Referencias

- Andino, F. y Sardi, V. (2012). El género en tensión. Masculinidades hegemónicas y sexualidades en la clase de Literatura. Ponencia presentada en *VII Jornadas de Sociología de la UNLP "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*, organizadas por el Depto. de Sociología y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, 5 a 7 de diciembre.
- _____ (2011). La formación docente en Letras en la encrucijada: construcciones de género, pasiones y sexualidades en las clases de Lengua y Literatura. Ponencia presentada en el *IV Coloquio de Género y sexualidades*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 28 al 30 de noviembre.
- Arvelo Arregui, L. (2004). Maternidad, paternidad y género. *Revista Otras miradas*, Vol.4, N°2., Mérida- Venezuela, Universidad de Los Andes.
- Badiou, A. (2012). *Elogio del amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (1988). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid: Alianza Universidad.
- Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1999). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bollini, R. (2013). Escribir. En Bollini, R. y Sardi, V. (2013) *Cartografías de la palabra* (83-98). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Casas, F. (1990). Hace algún tiempo. En *Tuca*. Buenos Aires: Ediciones Vox.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Foucault, M. (1996). "Erudición y saberes sujetos" en *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- _____ (2015). *La gran extranjera*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires: FCE.
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: FCE.

- Montserrat Plaza i Aleu y Leonor María Cantera Espinosa, 2015, "El impacto de la violencia de género en la maternidad: entrevistas en profundidad para reflexionar sobre las consecuencias y la intervención". Revista Journal of Feminist, gender and women studies.
- Morgade, G. y Díaz Villa, G. (2011). El amor romántico... o del sexo, el amor, el dolor y sus combinaciones temporales. En *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La crujía ediciones.
- Sardi, V. (2013). Las huellas de la voz propia. En Bollini, R. y Sardi, V. (2013) *Cartografías de la palabra* (99-128). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- _____ (2012). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso*, Año 12, N° 12, Santa Fe- Argentina, Universidad Nacional del Litoral.
- Valery, P. (2015). *Notas sobre poesía*. Buenos Aires: Hilos editora.

Lxs autorxs

Coordinadora

Sardi, Valeria

Profesora y Doctora en Letras (UNLP). Se desempeña como Profesora Adjunta Ordinaria a cargo en la Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza en la misma casa de estudios. Es investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones de Género en el Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Sus temas de interés son la formación docente, las prácticas de lectura y escritura y la literatura para niñxs desde una perspectiva de género. Autora de artículos, compilaciones y libros, entre ellos: *El desconcierto de la interpretación* (UNL, 2010); *Políticas y prácticas de lectura* (Miño & Dávila, 2011, Segundo Premio Nacional de Ensayo Pedagógico 2012) y *Cartografías de la palabra* –en coautoría- (La Crujía, 2013). En el área de investigación viene trabajando como directora en proyectos de didáctica de la lengua y la literatura y formación docente desde una perspectiva de género en el CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP.

Autores

Andino, Fernando

Profesor en Letras graduado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ayudante Diplomado Ordinario en la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II de la Carrera del Profesorado en Letras de la UNLP. Doctorando en Letras con el Proyecto de Tesis “Prácticas de escritura en escuelas secundarias públicas en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura de la ciudad de Berisso”, dirigido por la Dra. Valeria Sardi y codirigido por la Dra. Mariana Nobile y, viene participando como integrante en proyectos de investigación de didáctica de la lengua y la literatura desde un abordaje de género en el CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP. Profesor de Prácticas del Lenguaje y Literatura en escuelas secundarias de Berisso, Provincia de Buenos Aires. Responsable de Contenidos del Módulo “Taller de escritura” perteneciente al Postítulo Virtual *Escritura y Literatura en la escuela secundaria* del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Campos, Sofía

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como adscripta en la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II en la carrera del Profesorado en Letras de

la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP desde el año 2015. Se desempeña como profesora del nivel secundario en escuelas de la ciudad de La Plata. Se encuentra participando como colaboradora en un proyecto de investigación sobre la formación del profesorado en Letras desde un abordaje de género dirigido por la Dra. Valeria Sardi radicado en el CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP.

Carou, Ana Laura

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora adscripta de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II en la carrera de Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma universidad. Se encuentra participando como colaboradora en un proyecto de investigación sobre la formación docente en Letras desde un abordaje de género dirigido por la Dra. Valeria Sardi, radicado en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones de Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Actualmente se desempeña como docente de Literatura en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata.

Grippe, Camila

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como adscripta en la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II en la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP desde el año 2015. Trabaja como profesora del nivel secundario en escuelas de la ciudad de La Plata. Se encuentra participando como colaboradora en un proyecto de investigación sobre la formación del profesorado en Letras desde un abordaje de género dirigido por la Dra. Valeria Sardi radicado en el CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP.

Martín Pozzi, Constanza Celeste

Estudiante avanzada del Profesorado en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como adscripta en la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II en la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Trabaja como docente en una escuela secundaria en Hudson, Provincia de Buenos Aires. Participa como colaboradora en un proyecto de investigación sobre la formación docente en Letras desde un abordaje de género dirigido por la Dra. Valeria Sardi radicado en el CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP. Ha sido becaria por la FAHCE y el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasil para el Proyecto de Enseñanza de Español como lengua extranjera en Minas Gerais, Brasil, durante el año 2015.

A contrapelo: la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral / Valeria Sardi ... [et al.] ; coordinación general de Valeria Sardi. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1494-1

1. Enseñanza. 2. Lengua. 3. Literatura. I. Sardi, Valeria II. Sardi, Valeria, coord.
CDD 407

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2017
ISBN 978-950-34-1494-1
© 2017 - Edulp

S
sociales



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA