

Des-sexualización en la formación docente en Letras en la universidad:
tensiones, conflictos y silencios a la hora de enseñar literatura en la escuela
secundaria

Dra. Valeria Sardi (CINIG-FAHCE-UNLP), Prof. Santiago Abel (FAHCE-UNLP), Prof.
Camila Grippo (FAHCE-UNLP)

Palabras clave: formación docente - dessexualización – enseñanza de la literatura

Santiago, profesor adscripto de la Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II, en su registro de una clase teórico-práctica de la asignatura donde estábamos abordando la enseñanza de la Literatura desde una perspectiva de género se pregunta:

El género es problemático, ya desde el rol docente, porque uno enseña siendo varón/
mujer/ trans / hétero/ gay/ argentinx/ clasemedierx. El género es parte de la biografía
y la identidad, ¿cómo podemos enseñar sin problematizar los géneros?

De algún modo este interrogante que se hace Santiago, a partir de las reflexiones que le dejó la clase, nos invitan a analizar cómo en la formación docente en Letras se atraviesa la experiencia de formarse para profesor/a de Lengua y Literatura invisibilizando las sexualidades, los géneros y los cuerpos de manera tal que, al momento en que los/as estudiantes vuelven a la escuela como docentes –en su residencia docente- les cuesta imaginar cómo intervenir en terreno cuando aparecen saberes generizados o se presentan situaciones de apropiación de saberes sesgados por los géneros y las sexualidades. Existiría, como señala Fernando, otro profesor de la cátedra que también registró la misma clase, “un límite imaginativo” cuando se los/as coloca, aunque sea hipotéticamente, en lugar de docentes atravesados por la sexualidad.” Esta situación que se generó en nuestra clase dio

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

sitio web: <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016> - ISSN: 2250-5695

cuenta, una vez más, de cómo se ponen en escena en esta instancia de la formación inicial las regulaciones sexo genéricas y, específicamente, la des-sexualización (Lopes Louro, 1999) en los/as profesores/as en formación al momento en que deben pensarse como profesores/as a cargo de un curso en la escuela secundaria y son interpelados/as no solo como profesores/as de Lengua y Literatura sino en su dimensión subjetiva, sexuada y corporal.

En este sentido, desde la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II en el Profesorado en Letras de nuestra facultad, venimos investigando durante estos últimos años cómo la apropiación de conocimiento específico en las clases de Prácticas del lenguaje y Literatura en escuelas secundarias de Ensenada y Berisso está sesgada y atravesada por conflictos vinculados con las sexualidades y los géneros¹ y, a partir de notar un vacío en la formación de los docentes que ya están trabajando en el sistema provincial, estamos comenzando a indagar cómo se configura la formación docente en Letras en relación con esta problemática. De allí que, en este trabajo, nos proponemos abordar – a partir del análisis de fragmentos de registros tomados por cuatro docentes de la cátedra de una clase teórico-práctica de nuestra asignatura- cómo opera la des-sexualización (Lopes Louro, 1999) en la formación docente inicial como así también en vinculación con la intervención en el campo educativo, habida cuenta de que en nuestra asignatura los/as profesores/as en formación llevan adelante sus prácticas docentes.

Guacira Lopes Louro en su texto “Pedagogías de la sexualidad” (1999) describe a la institución escolar como un dispositivo de construcción de identidades en el que, por un lado, se piensa la sexualidad como una cuestión personal y, por otro lado, se produce la sexualidad normalizada a partir de la puesta en juego de “una pedagogía de la sexualidad y del género (...) a través de tecnologías de gobierno (...) [que] se complementan a través de tecnologías de autogobierno y autodisciplinamiento que los sujetos ejercen sobre sí mismos” (ibídem: 9). Esa sexualidad normativizada que impone la escuela se da a través de distintos mecanismos y regulaciones sobre los cuerpos que dejan huellas en los sujetos, estableciendo, por ejemplo, una distinción clara entre los comportamientos diferenciados

¹ Desde el año 2014 investigamos este objeto en el marco del Proyecto “Conflictos en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria: géneros e identidades en tensión” con un equipo transdisciplinar.

entre varones y mujeres como así también un borramiento de cualquier referencia a sexualidades alternativas o modos diversos de habitar los cuerpos. De allí que Lopes Louro hable de la des-sexualización del espacio escolar y, por ende, de los sujetos que participan en ese territorio, tanto estudiantes como docentes.

Así, por ejemplo, al inicio de la clase teórico-práctica en la que estábamos abordando la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género, a partir de la lectura que como profesora a cargo de la cátedra hice de un texto que habían escrito un grupo de estudiantes varones en un taller literario en una escuela secundaria de Berisso –donde aparecían términos como “garchar”, “putita”, “culo”-, se produjo una situación de incomodidad y de silencio entre los/as estudiantes. La clase anterior, les había pedido que pensarán modos de intervención didáctica en relación con ese taller y, cuando les pregunté qué posibilidades habían imaginado sucedió lo siguiente:

Ahí apareció el silencio por primera vez. A veces el silencio es un modo de estar pensando o de ver de qué manera intervenir, pero este silencio era incómodo, como no saber qué decir. De a poco fui preguntando si se entendía la pregunta y tampoco nadie hablaba. Había silencio, mutismo e incomodidad. Ahí Luis dijo que él no conocía el incidente porque se había ido después de la pausa. Entonces pedí a alguien que leyera los textos de lxs alumnxs. Martín se ofreció a leer. Leyó los dos textos y otra vez apareció el silencio. La palabra “garchando” generó risas nerviosas y otra vez el silencio. Volví a preguntar y como vi que de ahí no podíamos salir, empecé a recuperar algunos conceptos que habíamos visto la clase anterior con Mabel Campagnoli y me introduje los planteos de Lopes Louro y las pedagogías de la sexualidad. De a poco, a partir de la pregunta en torno a qué prácticas escolares dan cuenta de cómo aprendemos la sexualidad, empezaron a hablar y a hacer referencia a distintas prácticas: la división en escuelas técnicas en los talleres para chicos y para chicas, las chicas hacen educación física los sábados, la división sexual en las clases de educación física, cómo en las escuelas a veces los grupos están claramente diferenciados entre chicas y chicos, cómo se hace la fila, la separación en las listas de asistencia, etc.

Volví al incidente y ahí Marina planteó que lo que había pasado en relación al texto no tenía que ver con lo disciplinar porque lo literario y la escritura estaban bien. Ahí abordamos un poco los lineamientos curriculares de la ESI y la transversalización de los saberes de género en la clase de lengua y literatura. Cómo el género regula los saberes, las relaciones de lxs sujetxs, los intercambios en el aula, los modos de apropiación de los saberes específicos. Y cómo en la escuela hay un mandato de dessexualización de los sujetos y, agregó Fernando, de lxs docentes. Ahí también Fernando hizo referencia a cómo desde la formación docente

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

sitio web: <http://jornadasciniq.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016> - ISSN: 2250-5695

universitaria y no universitaria hay un borramiento de las sexualidades y el género. Nuevamente apareció el silencio. (...)

La pregunta es por qué tanto silencio. ¿Se debe a que es un tema que no se aborda en la formación docente? ¿Es un tema que solo está reservado al espacio de lo íntimo o de lo público regulado por la confianza? ¿Es un tema que no “puede” ser abordado en un teórico? ¿El silencio tiene que ver con la vergüenza, el pudor? (...)

En principio, como observamos en este fragmento del registro, a partir de la interpelación a sus biografías escolares en relación con el concepto de des-sexualización, pudimos socializar la presencia de esas huellas o marcas que deja la escuela en los sujetos. La instancia formativa de analizar una práctica concreta en una escuela hizo que esas historias de vida marcadas por esta invisibilización de los cuerpos se hiciera presente o se revalidara. Y, a su vez, pensarse como sujetos sexuados e imaginar situaciones hipotéticas donde la dimensión del género y las sexualidades estuviera presente trajo a la clase el silencio, producto tal vez de la incomodidad y la vergüenza, acaso generada por cierta mirada moral donde el silencio se vincularía con la delicadeza (Barthes, 2002), el pudor como estado para no dar cuenta de lo que está implícito, de aquello que no puede ser nombrado, que no puede ser dicho.

Asimismo, en relación con este silencio que se repitió en distintos momentos de la clase, podríamos pensar que también se debe a cómo en el imaginario de los/as estudiantes de Letras el espacio de una clase teórica de una cátedra en la facultad no sería un ámbito donde se pudiera hablar de “estos temas” debido a la creencia de que las cuestiones ligadas al género, las sexualidades y los cuerpos no serían pertinentes o serían poco rigurosos (Blanco, 2014) y debieran ser omitidos de la currícula, reproduciendo aquí la concepción de que las sexualidades son cuestiones íntimas y personales, no políticas –esquema de percepción construido a lo largo de la carrera por la ausencia en el plan de estudios del profesorado de materias que aborden esta problemática. En este sentido, podríamos agregar que, tal como afirma Rosana Guber (2001),

Según la lógica académica para la cual la razón es el principal vehículo y mecanismo elaborador de conocimiento, la pasión, los instintos corporales y la fe

‘no tienen razón de ser’. Asignadas al reino del cuerpo, del espíritu y la intuición, estas facetas fueron relegadas como expresiones vergonzantes y, en todo caso, como eventuales objetos de domesticación y formas distorsionadas de conocimiento (ibídem:109).

Aún más, como observamos en la intervención de Marina una de las estudiantes, pareciera ser que la problematización de las sexualidades en los textos de los estudiantes varones que se leyó en la clase anterior no daría cuenta de dimensiones epistémicas o propias de nuestra disciplina aunque formarían parte de lo escolar, pero no de la tarea específica de un/a profesor/a en Letras. De allí que, para los/as profesores/as en formación hablar de “lo prohibido” sería, de algún modo, romper con lo instituido en la formación inicial y, a su vez, pensar las corporalidades sexuales de los jóvenes en la escuela en relación con sus propios cuerpos sexuados como docentes, rompería el cerco de lo escolar y de su rol como profesores/as de Lengua y Literatura –como señala Fernando en su registro, “la sensación que me quedaba era la de una vergüenza generalizada, como si esos relatos ‘cayeran por fuera de la escuela’, como si ‘no fueran parte de nada evaluativo’”-. De allí que, en esta escena, podemos observar con claridad cómo el proceso de des-sexualización de los/as profesores/as en formación lleva al límite la posibilidad de imaginar situaciones de intervención didáctica en los contextos de la práctica donde estos sentidos estén presentes y sea necesario pensar cómo mediar en las aulas.

“No me sentía preparada”

Otra escena que podemos retomar de esta clase es cuando una alumna, Sonia, retoma y narra una experiencia personal docente:

Algunas cuestiones que aparecieron interesantes: la cuestión de si hay contextos para abordar estos temas y, en relación con eso, Sonía, por ejemplo, trajo una experiencia en el colegio Nuestra Señora del Valle donde había una distancia entre los varones y las mujeres y mucha violencia. Y, ella, dijo, “no se sentía preparada” para intervenir (...)

En esta escena cabe analizar qué sería esto de estar o no preparada o preparado para abordar una situación donde irrumpe el género, o una situación que nos descoloca ¿Es posible estar preparada o preparado ante todo lo que ocurre en el aula? ¿Qué sucede ante lo imprevisto, ante los incidentes, ante aquello que no podemos prever? Como señala Valeria Sardi en *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* –libro en el que se retoman escrituras de docentes en formación de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II de la Universidad Nacional de La Plata, donde los/las profesores/as, a través de la práctica del autorregistro y la escritura de incidentes críticos, dan cuenta de situaciones no previstas-:

En este sentido, estas escrituras que rememoran experiencias de la residencia donde lxs profesorxs en formación observan un desajuste entre lo planificado y lo efectivamente concretizado se inscriben en una zona de incertidumbre que da cuenta de la lógica azarosa, contingente e imprevisible de las prácticas docentes (Sardi, 2013: 6).

Se plantea, entonces, la existencia de una tensión entre lo planificado y lo azaroso, esa zona de incertidumbre que genera lo imprevisto y que atravesamos todos/as los/as docentes cada día. Esas situaciones azarosas e imprevisibles son nombradas en este libro bajo la noción de *incidentes críticos* (Perrenoud, 1995), que no son pensados ni como negativos ni como positivos ya que, a partir de ellos podemos crear cosas nuevas:

Ese desacople en la práctica situada no implica una experiencia percibida como negativa o un fracaso en la práctica, sino más bien la oportunidad de una toma de posición, una alternativa de acción, una reformulación didáctica, una apuesta al cambio. Es decir, el incidente crítico en tanto tal puede ser una puerta para inventar posibilidades nuevas y, de ese modo, revitalizar la intervención didáctica (Sardi, 2013:6).

Podríamos decir entonces que, para lo que se espera que como profesores/as estemos preparadas o preparados es para poder sortear los incidentes, de alguna manera tenemos que manejar de forma inmediata aquello que nos sorprende, que nos descoloca, que no teníamos previsto. Imposible sería preparar y dar una clase donde tuviéramos todo pensando,

calculado y controlado; no podemos controlar cuando se trata de diferentes contextos, cuerpos en movimiento, sujetos. Pero claro, esto se dificulta cuando, como estudiantes, en toda la formación de la carrera de Letras, nos encontramos con sujetos quietos/as, inmóviles; muchas veces mudos/as, donde un profesor o profesora establece interpretaciones y la clase las acepta; donde, en muchas ocasiones, no se da lugar a nuevas significaciones, se coarta la palabra y pareciera que no existen los cuerpos. Asimismo, podríamos decir, que ese “sentirse preparada/o” que aparece en torno a trabajar saberes relacionados con la temática de género habla, en realidad, de toda la práctica docente y, en relación con nuestra formación, implicaría reflexionar y encontrar los modos para repensar la enseñanza de la lengua y la literatura a la luz del recorrido por la formación inicial.

Por otro lado, retomando la reflexión de la estudiante citada anteriormente, la preocupación de Sonia era también que el incidente estaba por fuera de los contenidos, se trataba de un incidente de género que la ubicaba en un lugar de incomodidad y, podríamos decir, desconocimiento. Aquí también la formación en la carrera de Letras juega un papel importante porque no incorpora los saberes de género – con excepción de dos cátedras – sino que la mayoría de las materias se centran en las cuestiones epistémicas, propias de cada disciplina, sin atender a la formación docente, a los contextos donde desempeñar las prácticas docentes y al futuro desarrollo profesional como profesores/as de Letras. Por eso es que a lo largo de toda la carrera los/as estudiantes llevan adelante el oficio de alumnos/as (Perrenoud, 2010), casi no nos pensamos como docentes, y mucho menos como docentes sexuados.

Valdría la pena detenernos en la dimensión de los saberes en la formación docente. Para ello consideramos, siguiendo a Maurice Tardif en su libro *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (2009), que los saberes de los docentes son múltiples y plurales y hay que saber integrarlos. De allí que:

Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales (ibídem:29).

Tardif explica los distintos tipos de saberes que poseen los docentes: saberes profesionales, pedagógicos, disciplinarios, curriculares y experienciales o prácticos. A lo largo de la formación en el profesorado, los estudiantes se centran en los saberes disciplinarios, los que corresponden con nuestra disciplina, la lengua y la literatura, que conocen muy bien y los que conforman las asignaturas del plan de estudios en el que, como sabemos, no están presentes los saberes de género.

Esta problemática en torno a los saberes se percibe, también, en la segunda parte de la clase de Didáctica, donde dos adscriptos de la cátedra, Santiago y Camila, decidieron llevar el cuento “La madre de Ernesto” de Abelardo Castillo para leerlo entre todos y luego realizar una consigna con el objetivo de proponer un abordaje de la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género en la escuela secundaria. Aquí es donde las y los estudiantes se sentían un poco más cómodos en su rol de analizar el texto, de poner en práctica los saberes disciplinares. Comenzaron a surgir interpretaciones muy interesantes, se generaron debates en torno a lo que sucedía en el cuento – de forma resumida: un grupo de jóvenes quiere debutar sexualmente en un pueblo y solo les queda hacerlo con la madre de uno de ellos, de Ernesto, y terminan yendo al prostíbulo-, empezaron a aparecer otras voces que al principio de la clase no aparecían. De alguna forma, su rol de estudiantes de Letras con sus saberes específicos constituía una zona de seguridad, a diferencia del comienzo de la clase donde las cuestiones de género parecían lo contrario, zonas de incertidumbre, de silencio e incomodidad. Sin embargo, en la clase se presentó otro incidente -como observó Santiago en su registro- cuando ante la pregunta sobre el trabajo que realiza la madre del protagonista del relato que estábamos leyendo se dio una situación de “falta de fluidez” debida a, tal vez, “la voluntad de estar aferrados a lo políticamente correcto y alejados de la imaginación, impidió que nadie se arriesgara a decir que la madre de Ernesto era una prostituta.” Nos encontrábamos con ávidos lectores y lectoras que no se arriesgaban a decir la palabra “prostituta”, aunque podían explicitar el tipo de narrador, cómo se configuraban los personajes y todo aquello que estuviera vinculado con sus saberes disciplinares teórico-literarios, su zona de seguridad epistémica.

Si bien podemos decir que la vergüenza y el pudor juegan en esta escena un rol protagónico en los/as profesores/as en formación; más allá de la vergüenza lo que hace la palabra

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

sitio web: <http://jornadascinigi.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016> - ISSN: 2250-5695

“prostituta” es interpelarlos/interpelarnos como lectores/as y sujetos. Es una palabra que no los/nos deja indiferentes y los/nos hace pensar en la violencia y la desigualdad. Y, acaso, para eso es para lo que parece que no estamos preparados/as.

En este sentido, y a partir de este incidente, podríamos preguntarnos acerca de cómo la literatura en tanto arte, como señala María Teresa Andruetto (2014), “proviene de la necesidad de dar cuenta de lo que nos sucede, necesidad de transmitir hechos de los que hemos sido actores, imagineros fabulosos, partícipes secundarios o testigos” (ibídem:163) y, a su vez, que los textos literarios nos permiten como sujetos lectores/as “mirar el mundo desde ojos ajenos, intento de adentrarnos en otras condiciones de vida para comprender un poco de la condición humana” (ibídem). De allí que pensar la literatura como un saber en sí mismo que tiene diálogos con la historia y la sociedad pero omitiendo que nos interpela, nos conforma y nos transforma –como pareciera ser que los/as profesores/as en formación la consideran- produce la ficción de creer que enseñar lengua y literatura es un trabajo seguro, que la experticia ganada en largas horas de estudio los hará poder responder todas las preguntas cuando lo que sucede es exactamente lo contrario, ya que la literatura nos plantea preguntas, incertidumbres, interrogantes y, de algún modo, nos perturba, nos corre del lugar de las certezas. Por ejemplo, cuando en la clase apareció esta dificultad de nombrar a la madre de Ernesto como “prostituta”, una estudiante hizo referencia a que un grupo de su trabajo “se iba de putas”. Esta intervención, más que una interpretación sobre el cuento, planteaba la posibilidad de que el cuento de Castillo de alguna forma reflejaba el mundo y que, desde allí, interpelaba a esa profesora en formación.

Como planteábamos al inicio del trabajo, retomar el concepto de des-sexualización nos ayuda a dar cuenta, también, de cómo a lo largo de la formación docente los textos pierden su dimensión perturbadora, es decir, pierden la capacidad de interpelar y de invitar a los/as profesores/as en formación en tanto sujetos sexuados, a cuestionar las propias prácticas de lectura que, si bien están atravesadas por modos y formas de análisis muy agudas, ellos y ellas van corriéndose de ese lugar de lectores/as interpelados/as subjetiva e identitariamente. Recién cuando llegan a la cursada de nuestra asignatura es cuando tienen que volver a pensarse en el centro de la escena, delante de unxs sujetxs y en tanto sujetos docentes. Es en ese momento cuando necesitan como profesores/as en formación construir

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

sitio web: <http://jornadasciniq.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016> - ISSN: 2250-5695

una legitimidad en su práctica no solo desde el lugar de poseedores/as del saber teórico literario sino, más bien, se hace imperativo pensarse como lectores/as. En esta instancia de entrada al campo escolar se presenta, podríamos decir, una dicotomía entre aquellxs docentes que cierran lecturas y explican el texto desde una posición monolítica y aquellxs que abren lecturas, hacen preguntas, se lanzan hacia lo inesperado y, al fin y al cabo, enseñan literatura en tanto la literatura, los textos, en general, abren a múltiples discursos y múltiples perspectivas de abordaje. Aún más, cuando se trabaja con perspectiva de género es imposible pensar una única lectura porque todos/as tienen algo para decir, todos y todas llegan al aula con saberes de género contruidos desde sus experiencias vitales y biográficas. También los/as jóvenes llegan con saberes literarios de su recorrido escolar y por sus trayectorias socioculturales pero, en esa dimensión los/as profesores/as en formación se sienten empapados en saberes teóricos y cuentan con la fantasía de creer que pueden responder todo; mientras que en relación con los saberes vinculados con el género y las sexualidades aparece el “no estoy preparado/a” que se configura fuera de la zona de confort que hace que crean saberlo todo y, además, como si fuera poco, sentirse interpelados/as.

De allí que se hace imperativo volver a mirar qué pasa en la formación docente inicial con las experiencias que los/as profesores/as en formación atraviesan vinculadas con los géneros y las sexualidades, no solo en términos de regulaciones sino también en términos de saberes específicos. Asimismo, consideramos que es necesario abordar desde la didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores/as en Letras la problematización de cómo nos constituimos como sujetos que enseñamos, cómo configuramos nuestras identidades en diálogo o en tensión con nuestros/as estudiantes en tanto sujetos sexuados, sin olvidar que la experiencia de enseñar es también una experiencia corpórea (Citro, 2011) en el sentido que somos cuerpos que transitamos el aula y experimentamos el conocimiento a partir de nuestro cuerpos y en relación con los cuerpos de los/as estudiantes en prácticas situadas. Se trata, entonces, de construir una práctica reflexiva sobre la experiencia de enseñar lengua y literatura donde los/as profesores/as en formación puedan problematizar sus trayectorias universitarias y como lectores/as para,

desde allí, poder construir nuevos modos de enseñar literatura en la escuela secundaria atendiendo a las dimensiones del género y las sexualidades.

Bibliografía

Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: FCE.

Barthes, R. (2002). *Lo neutro*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

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.

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

Sardi, V. (coord.) (2013). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: Edulp.