



**UNIVERSIDAD FEDERAL DE TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITARIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE POSGRADUACIÓN EN LETRAS
ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

SANTIAGO ABEL

**LOS GÉNEROS Y LAS SEXUALIDADES EN LOS SABERES, LOS DISCURSOS Y
LAS PRÁCTICAS EN LAS CLASES DE LITERATURA DE UNA ESCUELA
CÉNTRICA DE LA CIUDAD DE ARAGUAÍNA. UNA MIRADA ETNOGRÁFICA**

ARAGUAÍNA-TO

2019

SANTIAGO ABEL

LOS GÉNEROS Y LAS SEXUALIDADES EN LOS SABERES, LOS DISCURSOS Y LAS
PRÁCTICAS EN LAS CLASES DE LITERATURA DE UNA ESCUELA CÉNTRICA DE
LA CIUDAD DE ARAGUAÍNA. UNA MIRADA ETNOGRÁFICA

Tesis presentada en el Programa de Posgraduación en Letras: Enseñanza de la Lengua y la Literatura (PPGL) de la Universidad Federal de Tocantins. Evaluada para la obtención del grado de Magíster en Letras y aprobada en su forma final por el Orientador y el Jurado.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Melo

ARAGUAÍNA-TO

2019

SANTIAGO ABEL

LOS GÉNEROS Y LAS SEXUALIDADES EN LOS SABERES, LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS EN LAS CLASES DE LITERATURA DE UNA ESCUELA CÉNTRICA DE LA CIUDAD DE ARAGUAÍNA. UNA MIRADA ETNOGRÁFICA

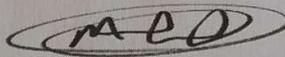
Tesis presentada en el Programa de Posgraduación en Letras: Enseñanza de la Lengua y la Literatura (PPGL) de la Universidad Federal de Tocantís.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Melo

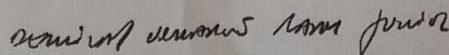
Fecha de aprobación:

27/11/2019

Jurado:



Dr. Márcio Melo



Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Jr., Orientador, UFT



Prof. Dra. Valeria Sardi, UNLP

Já se disse que sem a sexualidade não haveria curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso. (LOPES LOURO, 2004, p.72)

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a todas las personas que creen en la educación pública, laica y gratuita como un derecho universal.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis profesores y profesoras.

A Valeria Sardi, sin su carta y sin su apoyo nunca podría haber llegado a Tocantins.

A mi orientador Márcio Melo y a todos los que fueron mis profesores durante la maestría: João de Deus, Luiza Silva, Dernival Venancio Ramos, y Maria José de Pinho.

A la profesora que con una enorme generosidad me permitió observar sus cursos.

A mi familia que siempre me acompañó desde Argentina.

A mi familia en Brasil: Ana Rosa Carvalho de Oliveira, Rerbi, Berg e Igor Henrique Coelho Fonseca.

A Maíza Lobo, Rodrigo Gomes de Souza, Renata Petarly por los esfuerzos en hacer investigación con perspectiva de género en Araguaína.

A Valéria Bergamini, Yasmin Onofre, Natália Dias, Wagner Belo, Holly Eustance y a todas mis amigas y amigos de Barbacena, mi primera aventura en Brasil.

RESUMEN

Se trata de un estudio etnográfico de clases de Literatura en dos cursos de una escuela secundaria céntrica de la ciudad de Araguaína, Tocantins. En este trabajo se hace énfasis en analizar los modos en que los géneros y las sexualidades aparecen y forman parte de la vida escolar en general y de los contenidos curriculares de las clases en particular.

La etnografía configura el método adoptado, pero también la forma del texto (GUBER, 2001). En este sentido, en el primer capítulo me ocupo de desarrollar las bases metodológicas para, en el segundo y en el tercer capítulo pueda desarrollar una interpretación de la escuela campo.

Considerando que el objetivo de este trabajo es analizar los modos en que aparecen los géneros y las sexualidades, dedico el segundo capítulo a analizar cómo aparecen estereotipos de género en la escuela secundaria, ya sea en el espacio físico, como en las formas que tienen los sujetos de habitar ese espacio, antes, durante y luego de las clases de Literatura.

Finalmente, en el tercer y último capítulo, me dedico a profundizar los momentos de las clases de Literatura en que los géneros y las sexualidades ocuparon un lugar dentro de las clases de Literatura detallando cómo aparecen estos emergentes y de qué forman son o no abordados.

Palabras clave: Género. Identidad. Etnografía. Enseñanza de la Literatura.

RESUMO

Trata-se de um estudo etnográfico de aulas de Literatura em duas turmas de Ensino Médio de uma escola da região centro de Araguaína, TO. A ênfase deste trabalho é a análise do modo em que os gêneros e as sexualidades aparecem na vida escolar e no conteúdo das aulas de Literatura.

A etnografia é a metodologia utilizada, mas também a forma do texto (GUBER, 2001). Neste sentido, no primeiro capítulo estabeleço as bases metodológicas para analisar em profundidade o acontecido no campo nos capítulos seguintes.

O foco de esta etnografia são os fatos e as falas onde aparecem os gêneros e as sexualidades. Assim, no segundo capítulo, são analisados o espaço físico da escola, o jeito dos sujeitos de habitarem a escola e os estereótipos que aparecem nas pequenas conversas.

No último capítulo, investigo o conteúdo da disciplina Literatura nos momentos em que, ao falar de literatura, trabalharam conteúdos de gênero também. No percorrer da investigação, se pode ver como muitas vezes se fala dos gêneros e as sexualidades nas escolas, mas não sempre com uma perspectiva de gênero que trabalhe estas temáticas desde uma perspectiva como direitos humanos.

Palavras-chave: Gênero. Identidade. Etnografia. Ensino de Literatura.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
LA ETNOGRAFÍA COMO MÉTODO.....	12
REGISTRANDO EL CAMPO.....	17
OBJETO DE INVESTIGACIÓN // SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
UNA MIRADA DE GÉNERO, UNA MIRADA QUEER.....	25
ANTECEDENTES.....	30
EL CAMPO.....	35
GÉNERO E IDENTIDAD EN LAS AULAS, EN LOS PASILLOS Y EN LA SALA DE PROFESORES.....	36
DESAFÍO, RISAS Y POSTERIOR REFUERZO DE LOS ESTEROTIPOS DE GÉNERO.....	41
LA LECTURA DE LITERATURA Y LAS DISCUSIONES SOBRE GÉNERO, TÓPICOS INDIVISIBLES.....	43
¿NOS DESPOJAMOS DE LAS TEORÍAS PARA ENSEÑAR? EL LUGAR DE LAS TEORÍAS SOBRE LITERATURA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES EN LA ESCUELA SECUNDARIA.....	44
EL GÉNERO EN “EL GATO NEGRO”.....	49
UN ESCRITOR DEL SIGLO XIX, LECTORES DEL SIGLO XXI.....	50
LA LECTURA DE LITERATURA EN LA ESCUELA.....	52
EL JUICIO AL GATO.....	55
LAS LECTURAS DE LA LITERATURA LOCAL Y LOS CUERPOS EN EL AULA.....	59
PALABRAS FINALES.....	64
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	70

INTRODUCCIÓN

Es innegable que el germen de este trabajo se encuentra en mi propia biografía, en mis experiencias como alumno de la escuela secundaria, en mis inquietudes como alumno universitario, como docente, y como investigador. En el principio de este recorrido, mi mirada se focalizaba en mí, en cómo ser un alumno gay, un docente gay. Me interesaba buscar figuras que me representaran: escritores gays, personajes gays, inclusive películas con temática gay. Construir un lugar identitario, sentir que no estoy solo, que formo parte de un colectivo legitimado. Fue así como, en el marco de mis estudios universitario de grado, me empecé a interesar por los estudios de género y la teoría queer. Este contacto con la teoría me permitió ampliar la mirada y comenzar a pensar a los géneros y las sexualidades no solo como un objeto de análisis, sino como parte de la matriz en donde se constituyen nuestros cuerpos y nuestro lenguaje; en fin, donde se constituye nuestra identidad. Nuestra identidad generizada.

La educación y la sexualidad, como temas independientes y relacionados, se discuten de manera amplia tanto en los medios de comunicación como en las propuestas de los políticos en campaña. ¿Cuál es, entonces, la necesidad de realizar un estudio sobre un tema que ya está muy discutido? ¿Qué puede aportar este trabajo? En primer lugar, es preciso tomar en consideración qué discursos circulan sobre sexualidades. Al revisar las tesis más recientes del área de Letras de la Universidad Federal de Tocantins UFT, veremos que el término “sexualidad” aparece, la mayor parte de las veces, como sinécdoque de “disidencia”¹. La perspectiva de este trabajo no pretende estudiar los géneros en su disidencia, sino como parte de las prácticas escolares y, en particular, de la enseñanza de la literatura. El programa de posgraduación en Letras: Enseñanza de la lengua y la literatura, presenta anualmente trabajos finales que analizan la enseñanza desde los planes de estudio, o desde el material didáctico. Sin embargo, los debates sobre los géneros y las sexualidades no aparecen explícitamente ni en los diseños curriculares ni en los materiales didácticos en la escuela campo. Por esta razón, no me dedicaré al análisis de documentos sino a lo que sucede efectivamente durante estas clases. Para alcanzar este objetivo, realicé observaciones en una escuela.

La escuela como espacio de transformación social y de implante de políticas públicas se ubica en el centro de muchos debates. La mayor parte de éstos se dan fuera de la escuela: en la universidad, en los medios de comunicación. Mientras se dan estos debates, ¿Qué está

¹ Esto no es un fenómeno local, Foucault lo señala en el primer volumen de su *Historia de la sexualidad*. Si bien Foucault es una cita indispensable en un estudio con perspectiva de género, me interesa en tanto representa específicamente lo que sucede en el campo local.

pasando al interior de las escuelas? Por tratarse de un espacio educativo, de diálogo y de aprendizaje, se dan múltiples debates en los que circulan y se construyen diversos tipos de saberes. A través de estos debates, los profesores van conociendo las posturas de los alumnos y alumnas sobre determinados temas, sus historias de vida, sus gustos e intereses. Esos saberes y esas prácticas podrían ser tomados en cuenta e incorporados a los modos de llevar adelante las tareas docentes. En este trabajo me propongo buscar esos saberes que circulan en las aulas pero que suelen quedar en el ámbito de la oralidad o cuyo registro escrito no se consolida como un saber propicio para la circulación y el análisis.

No vamos a pensar cómo llevar las discusiones sobre género a la escuela, sino que analizaremos los saberes ya circulan en ese ámbito. La sexualidad como sinónimo de cuidado, principalmente la prevención del embarazo adolescente y de enfermedades de transmisión sexual (abordando al embarazo de la misma forma que a las enfermedades, intentando prevenirlo y no como un proyecto de vida) forman parte de los discursos que circulan hace años en las escuelas (NUNES, 2006). El discurso médico y el de la biología parecen ser los únicos autorizados para hablar del cuerpo, inclusive para diferenciar cuerpos saludables de cuerpos enfermos. Mientras que se abre la posibilidad de abrir un debate sobre los cuerpos hegemónicos en los medios de comunicación, los cuerpos que aparecen representados en los gráficos y esquemas que enseñan *el cuerpo humano* responden a un patrón corporal blanco y delgado. Las clases de literatura no estarían autorizadas a discutir los cuerpos y las sexualidades. ¿Es posible enseñar literatura sin hablar de cuerpos, de género y de sexualidad?

La perspectiva que adopto en este trabajo se la debo, principalmente, a las instancias formativas que atravesé formando parte, como colaborador, del equipo de investigación dirigido por la doctora Valeria Sardi. Con este equipo de trabajo no nos proponemos llevar el género a las escuelas, como si en la escuela no se hablara ni se enseñara nada sobre los géneros y las sexualidades, sino trabajar con una perspectiva de género que contemple la diferencia y la diversidad, pensando los modos de constitución identitaria que aparecen en la escuela. El punto de partida es que el género en la escuela no es una novedad. Hace años se enseña sexualidad en las escuelas, inclusive es frecuente que ingresen médicos que explican lo que llaman “aparato reproductor”. Las divisiones por género comienzan a ser enseñadas en los sistemas educativos desde edades muy tempranas, proponiendo consignas y actividades para nenes y para nenas. En este trabajo pretendo generar un alejamiento de la perspectiva biologicista que presume que se debe hablar de género solo en las aulas de biología, para ver cómo el género ya forma parte de los programas de todas las disciplinas, analizando, en particular, la enseñanza de literatura.

Desplazarme desde la ciudad de La Plata hasta Araguaína, Tocantins, en la región norte de Brasil, significó tomar en especial consideración las diferencias culturales y metodológicas en relación con la enseñanza de literatura en la escuela. Por las particularidades metodológicas, este trabajo no trata de comprobar una hipótesis (el hecho de que se enseña género en la escuela) sino de analizar cómo eso sucede. Cómo, al discutir en una clase el análisis de un cuento, o al trabajar cualquier consigna, también se están discutiendo los modos de ser varones y mujeres, en definitiva, se está enseñando género.

A la hora de analizar las representaciones de género que aparecen en las clases, abordaré las teorías que considere más pertinentes para analizar esos sujetos, en esos espacios y sus discursos. Sin embargo, los cuerpos, los géneros y las sexualidades serán interpretados/as desde la teoría queer, fundamentalmente los trabajos de Judith Butler (2010) y Guacira Lopes Louro (2010). Me interesa, fundamentalmente, la perspectiva de Lopes Louro, en tanto interpreta la escuela a partir de los planteos de Butler, inclusive revisando su propia biografía escolar. Comparto su perspectiva analítica por sobre un tono de denuncia. No pretendo buscar casos de machismo y homofobia para denunciarlos, sino analizar cómo se construyen relaciones de género dentro de las aulas y las relaciones con los saberes que allí son enseñados.

Por cuestiones de competencia, este trabajo está escrito en lengua española. Lamento profundamente que esta instancia no sea en portugués. Espero que una oportuna traducción le otorgue relevancia a este texto.

CAPÍTULO I

LA ETNOGRAFÍA COMO MÉTODO

En este primer capítulo abordaré cuestiones metodológicas. Si bien la etnografía sentará las bases fundamentales para la construcción de este estudio, será necesario un diálogo tanto con las teorías de género y diversidad sexual, como con perspectivas didácticas de abordaje de la lengua y de la literatura, buscando desnaturalizar concepciones cristalizadas de lo que sucede en la escuela. La etnografía es la metodología fundamental sobre la que se construye este estudio, tanto por la forma de observación, como la metodología y la descripción.

Señala Rosana Guber que “‘descripción’ no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador” (GUBER, 2001, p.18). Esto, que podría ser llamado de “interpretación”, es lo que Clifford Geertz llama

descripción densa, que no es un modo de describir en las notas de campo, sino un modo de interpretar esa instancia en el trabajo de campo, que va más allá de la simple descripción: se parece más al trabajo de un crítico literario” (GEERTZ, 1987, p.24). De la misma forma que existen diferentes modos de leer un texto literario, el campo se abre a una multiplicidad de interpretaciones ya que, en la escuela, esos intercambios que parecen cristalizados en la institucionalización del ámbito escolar, están mediados por múltiples variables: historia de vida de los sujetos, condiciones históricas, sociales y cuestiones de género.

La lectura de literatura en la escuela ocupa un lugar central en este trabajo en tanto esta práctica ocupó la mayor parte de las clases observadas. Para hablar de lectura de literatura en la escuela, y en las clases de literatura, tenemos que pensar en la enseñanza: ¿Qué enseñamos cuando leemos literatura en la escuela? ¿Cómo lo enseñamos? ¿Qué teorías de la lectura nos permiten entender estas prácticas? Me interesa la perspectiva sociológica de la lectura de Lahire (2004), quien propone correr los límites entre lecturas especializadas y no especializadas para pensar, simplemente, en distintos modos de leer. El seminario de posgrado *Letramento Literario*, cursado en la Universidad Federal de Tocantins, proporcionó algunos aportes teóricos, pero también ciertos hábitos docentes propios de la comunidad que no figuran en los textos pero que aparecen en la formación y, luego, son reproducidos en las escuelas secundarias.

Se suele pensar al método etnográfico como una forma de analizar a la otredad y no a la propia cultura. Roxana Guber explica que: “La historia del trabajo de campo etnográfico se asocia, en antropología, al estudio de culturas exóticas, y en sociología, a segmentos marginales de la propia sociedad.” (GUBER, 2001, p.23). Si bien hay diferencias entre la escuela secundaria del norte de Brasil que visito por primera vez y las que conozco de Argentina, soy profesor de lengua y literatura en escuelas secundarias, me encuentro muy familiarizado con el campo y formo parte de la cultura escolar, no es un entorno extraño para mí, aunque se hable otro idioma y me agobie el calor.

Trabajo en la escuela, conozco varias escuelas, tengo diversas experiencias docentes, dialogo con otros profesores y profesoras que dan clases y que también son investigadores, entonces, ¿por qué ir a observar clases? ¿Por qué no entregar cuestionarios o entrevistar en profundidad a la profesora para, a partir de su visión, calificada y profesional, construir mi análisis?

Desde sus inicios, la etnografía pone en duda la legitimidad del cuestionario para sostener la necesidad de ir al campo para que, primero un informante, después, el investigador, la investigadora, observe qué es lo que sucede. Constantemente se coloca a la escuela en el centro de los debates, tanto en los medios como en la universidad y hasta en las redes sociales.

Todos y todas suelen tener algo que decir en relación a la escuela, en tanto la gran mayoría de la población transitó los espacios educativos. Estas miradas, muchas veces, tienen un tinte melancólico e ignoran los cambios que se fueron dando en las escuelas, o presuponen que todo cambio es negativo. Mucho de lo que se dice sobre la escuela son recuerdos, escenas que no pertenecen al contexto actual, con un matiz más melancólico que crítico. Cuando, en cambio, se describe una escena contemporánea, se suele generalizar, olvidando que cada establecimiento tiene sus particularidades, inclusive cada turno las tiene. Cursando esta maestría en un país extranjero, me pregunté cómo podía decir algo de la escuela sin presenciar clases, o yendo un día o dos solo para hacer algunas entrevistas. Aún más cuando el interés de esta investigación se centra en los saberes de género que, según me respondían los y las colegas con las que dialogaba en la universidad, no eran abordados en las escuelas. Por estas razones, el trabajo de campo cobró un lugar central: me permitió conocer la escuela, escuchar diversas voces y hasta realizar una excursión al Estado de Pará que duró todo un fin de semana.

Los discursos políticos y mediáticos hablan constantemente de la escuela, pero, ¿la investigaron? ¿saben lo que efectivamente sucede en estas instituciones? Desde los medios y algunas iglesias, durante los dos años que viví en Araguaína, se instaló una discusión en base a la “Ideología de Género” o el “Kit gay” que supuestamente se quería repartir en las escuelas, según repetía Jair Bolsonaro en su campaña presidencial. Denunciaba que había un plan para reproducir pornografía en las escuelas e inducir la homosexualidad, entre otras cosas. Acusaciones falsas, delirantes, sin ningún fundamento más allá del odio y la homo, lesbo y trans fobia.

Otra característica, propia de la etnografía, que forma parte de este texto, es la creación de un conocimiento holístico para hablar de la educación en general y de la enseñanza de la lengua y la literatura con perspectiva de género en particular, a partir de un estudio de caso. Las reflexiones sobre estas clases, en este tiempo determinado, y en esta escuela, abrirán discusiones y generarán aportes para pensar la enseñanza de la literatura con perspectiva de género de una forma general. En el primer texto considerado etnográfico: *Los argonautas del Pacífico Occidental* de Bronislaw Malinowski (1922), ya dialogan diferentes teorías. Malinowski “fue el primero que confrontó las teorías sociológicas, antropológicas, económicas y lingüísticas de la época con las ideas que los trobriandeses tenían con respecto a lo que hacían.” (GUBER, 2001, p. 31). Por “trobriandeses” entendemos el pueblo de aborígenes de las Islas Trobriand, Nueva Guinea Oriental, Oceanía. Siguiendo esta línea, es fundamental incluir otros puntos de vista, saberes propios del campo, que surgen del diálogo entre alumnas, alumnos, docentes y trabajadores de la comunidad escolar.

Me propongo, con la escritura de este texto, no solo obtener el grado de magíster sino también y, fundamentalmente, aportar a la construcción de un campo educativo con perspectiva de género. La docencia y la investigación como una militancia en contra del avance de la derecha y sus discursos de odio. Me permito soñar con futuras lecturas de docentes que se interesen por este trabajo. Intento así una escritura simple, en que la se analicen sucesos complejos, en diálogo con teorías de género, que nos ayuden a entender las relaciones de los sujetos con los saberes para trazar un mapa de la enseñanza con perspectiva de género con interpretaciones, pero sin suposiciones.

La perspectiva de género pondrá en evidencia desigualdades, desigualdades que serán analizadas en su complejidad intentando discutir estereotipos. Entendemos que hay problemáticas urgentes, como lucha contra la violencia contra las mujeres y contra el colectivo LGBT+. Sin embargo, investigar género no nos obliga a centrarnos en estas violencias, que aparecerán en tanto sean emergentes del campo. Entendemos al género en su complejidad, más allá de estas problemáticas.

Recupero el término *residuos*, que Malinowski usa para referirse a “la confrontación entre la teoría y sentido común europeos, y la observación de los nativos” (GUBER, 2001, p. 31). A partir de esta cita, imagino a este trabajo en su totalidad como un residuo, en tanto no espero confirmar ninguna teoría, y menos extranjera, en el campo, sino observar e intentar analizar qué es lo que pasa. En un punto, este es un trabajo inaugural en el que formular preguntas es tanto o más importante que construir respuestas. Desestimo lo obvio para centrarme en las complejidades, las contradicciones, lo que escapa a las teorías extranjeras, las teorías propias del campo y sus desvíos.

La *observación participante* suele ser una materia discutida dentro de la metodología etnográfica ya que alude a los modos en los que el investigador va a transitar su estadía en el trabajo de campo. Por observar se entiende observar y escribir. Las notas de campo son una parte fundamental de la instancia de observación porque será a partir de esas notas que se va a consolidar la etnografía como texto, concretamente: este trabajo. En la escuela, todos sus alumnos suelen estar con sus carpetas, por eso, tuve la posibilidad de estar con mi cuaderno de notas en el que conseguí registrar de manera literal muchas de las cosas que fueron dichas en el campo. Esa primera instancia de escritura fue seguida de una segunda, ya en casa, en la que, con más tiempo, relataba los sucesos de ese día, ayudado por las notas, ya en un documento de “Word”. De esta forma hay dos pretextos, uno en manuscrito y otro electrónico, de este texto que podríamos llamar definitivo.

Hablar de observación participante pone en primer lugar la observación por sobre la participación. Mientras que algunas perspectivas consideran que en el trabajo de campo el investigador debe pasar totalmente inadvertido, aquí consideramos inviable la invisibilización total de un sujeto que es blanco y extranjero en una comunidad mayoritariamente negra alejada de los grandes centros urbanos en donde puede haber alguna circulación de extranjeros. Sin embargo, la estructura de las clases y los tiempos escolares son muy rígidos, inclusive la presencia de profesores y profesoras en formación es tan habitual en la escuela que, a pesar de mi presencia, las clases se desarrollaban normalmente. Las visitas de estudiantes y docentes universitarios era frecuente en la escuela. Los cursos observados formaban parte del turno matutino. La misma profesora también administraba clases durante el turno vespertino, pero no me habilitaron a observarlos porque una profesora en formación estaba realizando observaciones. Esa escuela no permitía, por regla, más de un observador/a por curso, lo que demuestra lo habitual y frecuentes que son las observaciones en este espacio. Comparándolo con un etnógrafo que está compartiendo una cena con una familia, esa cena, con seguridad, se desarrollaría de una forma totalmente diferente sin la presencia de ese investigador. En la escuela esto parece no suceder de la misma forma.

El hecho de considerarme observador participante y me haya permitido intervenir ha logrado varios puntos positivos dentro de la dinámica del trabajo en clase. Fueron pocas, pero significativas, las veces que intervine participando activamente en las clases. Poder realizar preguntas u observaciones me permitió obtener respuestas y no tener que hacer elucubraciones. La profesora, graduada de la Universidad Federal de Tocantins, magíster, y que actualmente se encuentra realizando el doctorado, siempre estuvo particularmente dispuesta a recibirme y ayudarme en todo lo que fuera necesario. El hecho de mostrarme activo y no reacio a formar parte del grupo, ayudó a que la profesora me tomara en cuenta, por ejemplo, a la hora de copiar una consigna en el pizarrón mientras ella estaba en una reunión obligatoria. En otra clase, en la que le faltaba un alumno para la actividad “El juicio al gato”, que será analizada más adelante, me ofreció participar como uno de los alumnos. De esta forma, ocupé generalmente un lugar de observador, algunas veces usado como comodín, como profesor un día y como alumno otro. Esas participaciones ayudaron a que me sienta parte de la clase, alguien que ayuda y no un problema, alguien que incomoda. De esta forma conseguí más que una cierta invisibilidad, una naturalización, ya que formé parte de ese grupo. La costumbre que tiene esa escuela pública de recibir estudiantes universitarios que realizan observaciones de clases seguramente también ayudó a consolidar esta naturalización. A esto se suma el hecho de ser profesor y estar muy familiarizado con el ámbito escolar. En general, cuando se les pide a los profesores en

formación que están observando clases, que copien una consigna en el pizarrón, se sienten en la presión de tener que ocupar el lugar del docente y se ponen nerviosos. Conociendo las características generales de los ambientes educativos, y de mi objetivo en esa clase, nunca intenté ponerme en ese lugar de profesor a cargo, nunca pretendí ni necesité tener la legitimidad de la profesora. Se trató, principalmente de ayudar en una tarea docente, contribuir al espacio que me recibía, sin que eso sea un aporte directo a mi investigación, generosidad para un espacio y un grupo humano que me recibió de la mejor manera, esperando absolutamente nada a cambio. No quiero bajo ningún punto de vista considerar estos aspectos como virtudes personales sino como parte fundamental y estratégica de la observación participante.

REGISTRANDO EL CAMPO

Un grabador puede ser útil para registrar una entrevista, sin embargo, “los registros de lo que ocurre en una sala de clases suelen realizarse [...] mediante una serie de criterios de notación que permiten, a diferencia del grabador, incorporar la conducta de los alumnos y la disposición del maestro, y lo que se escribe en las pizarras.” (GUBER, 2001, pp. 97, 98). Fue de esta forma que me dediqué a escribir en un cuaderno lo que pasaba en esas clases, lo que era anotado en el pizarrón, lo que se decía y mis impresiones. Por tratarse de un ámbito educativo, no llamaba particularmente la atención que esté escribiendo. En ese primer cuaderno hacía notas rápidas, copiaba literalmente frases en portugués, entre comillas, colocaba entre corchetes palabras que había escuchado y no sabía cómo escribirlas y dejaba puntos suspensivos donde no había llegado a escuchar. Si bien existen normalizaciones de cómo tomar notas, decidí usar las mismas referencias de las notas que tomo cuando asisto a clases.

Durante la instancia en el campo, llegué a pensar que, escribiendo tanto durante las clases, podía estar robándole atención a otras cosas que estaban sucediendo. Sin embargo, fue gracias a esta escritura que pude registrar, al mismo tiempo, lo que sucedía con los sujetos y los contenidos que se trabajaban en la clase. A la hora de esa primera instancia de registro, me focalicé en quienes aportaban a la dinámica de la clase, ya sea por sus intervenciones, o por el hecho de que se movían dentro de la clase, saludaban de una forma particular, o no saludaban, o al mismo tiempo hacían cosas de manera diferente: pedir permiso o no a la hora de salir del aula, disculparse o no por llegar tarde, saludar, moverse por el aula en momentos aleatorios de la clase. Esa primera instancia de registro en el campo se completaba ese mismo día, en casa, cuando reelaboraba todas esas notas, que mezclaban portugués y español, en un diario completamente en español en el que me permití explayarme sobre análisis y cuestionamientos que surgían en la hora, incentivados por el contacto con el campo. En esta tercera textualidad,

en la que sistematizo y analizo esta instancia en el campo, reviso no solo el diario de campo digital, sino también sobre las notas en el cuaderno, donde están las citas originales en portugués. Si bien este es un texto escrito en español, está pensado, en primera instancia para ser leído por la comunidad local, por eso las citas en portugués serán referidas de forma textual.

Me resultó imposible no verme de alguna forma mediado (y medido) por los discursos de odio viralizados bajo el nombre de *Ideología de Género*. Me pregunté si era seguro para mí escribir este trabajo, para la universidad, para la escuela y para la profesora que gentilmente me abrió las puertas de su curso. Este trabajo no está pensado en respuesta a ese movimiento que cobra cada vez más fuerza y como lo ha analizado GOMES DE SOUSA (2018) en su trabajo de conclusión de curso de esta casa de estudios, influye, en los lineamientos curriculares, tanto estatales como municipales. La cartilla “Você já ouviu falar sobre a “Ideologia de gênero”?” (GOMES DE SOUSA, p.14, 2018) fue citada en el proceso de conformación de los Parámetros Curriculares Nacionales de la región. Si bien no presencié ninguna escena de censura, pude saber conversando con la profesora que, estratégicamente, no coloca ninguna mención a las teorías de género en sus planificaciones. La autocensura, de esta forma, estaría funcionando de forma más eficaz que una censura propiamente dicha. El hecho de que no se mencione el nombre de la escuela, de la profesora, que se haya decidido observar y no realizar entrevistas, inclusive preguntarme si los aportes que realice en este trabajo pueden aportar favorablemente al debate o perjudicar aún más el panorama formó parte del proceso de realización de este trabajo. Si bien no existe una prohibición, por ley, de incluir temáticas de género en las planificaciones escolares, sí existió un proyecto de ley para censurar debates sobre género en las clases: “O vereador Neto Pajéu criou então um Projeto de Lei que proíbe definitivamente a abordagem da “ideologia de gênero” em sala de aula.” (GOMES DE SOUSA, p.22, 2018)².

Este estudio no abarca la formación académica brindada por la universidad con respecto a los contenidos de género, en el plano de carrera no figuran disciplinas en las que se trabajen específicamente contenidos sobre géneros y sexualidades. En conversaciones informales con alumnos de la carrera de letras, pude saber que se han ofrecido disciplinas que trabajan género y que incluso se discute género en alguna instancia dentro de las aulas. Desde el movimiento estudiantil universitario se abren espacios de discusión y charlas en donde se abordan temáticas

² Se trata del proyecto de ley N.º 008/2016, presentado en febrero de 2016. Este proyecto no fue aprobado, y en caso de haberlo hecho, hubiese afectado solamente a las escuelas municipales mientras que la escuela-campo forma parte del ámbito estadual. Este hecho no afecta en el orden de lo legal a nuestro campo de análisis, pero marca cuál es el eje de la discusión. Las formas en las que nos afecta que estos discursos circulen son sutiles. En mi experiencia personal sentí que estas discusiones marcan límites y, por más que dicha ley no haya sido aprobada, dejan claro que es lo que pretende ser silenciado.

de género y se construye un colectivo LGBT+ desde una perspectiva militante. Gracias a esos debates, se habilitaron baños unisex en el campus universitario en el que cursé la maestría³. Sería necesario un nuevo estudio que se dedique a investigar los modos de abordar los saberes sobre géneros y sexualidades en la universidad tanto dentro como fuera de las aulas. Durante mi instancia como alumno del Programa Pós-Graduação em Letras: ensino de língua e literatura (PPGL), no fue ofrecido en la sede de Araguaína, ningún seminario que aborde de ninguna forma la perspectiva de género.

Si bien, en este contexto parecería imposible y desalentador intentar trabajar con perspectiva de género, finalmente me encontré con debates muy ricos dentro de las aulas. También me encontré con que trabajar género y sexualidades es incentivado desde las directivas del Ministerio de Educación dependiente del Estado nacional brasileño. Estos lineamientos explícitos son borrados de las directivas regionales, quedando en consideración del docente:

Com base no PNE⁴, no inciso terceiro, que foi utilizado como base para a criação do PME⁵, o texto anterior tinha como meta a: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, mas o texto foi alterado pela “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (ARAGUAÍNA, 2016, p. 03 apud GOMES DE SOUSA, p.22, 2018).

Según los lineamientos citados, se podría trabajar solamente con la perspectiva de la discriminación, o a partir de ahí. Este borramiento de los términos que refieren al género y el avance de las políticas de censura hacen que llegue al campo, incluso que realice este trabajo, con la idea de que la persecución podría convertirse en una realidad. Si bien describo muchas de las cosas que suceden en la escuela, doy características del edificio y del cuerpo docente, decido resguardar totalmente tanto la identidad de los sujetos como la de la escuela. Si bien no es infinito el número de escuelas en el sector, me permito conservar una ambigüedad con el objetivo que se vuelva imposible o difícil saber cuál de esas escuelas se trata. Por esa misma razón no tomé registros fotográficos. Esta etnografía se basa exclusivamente en mi experiencia observando esas clases, desde la oralidad, hacia la escritura.

Se trata de una escuela pública, céntrica, cercana a la universidad no solo geográficamente sino porque proyectos de extensión son implementados en la escuela, como

³ La habilitación de estos baños unisex llamó la atención de la prensa que, si bien abordadas desde un costado amarillista, visibiliza problemáticas que atañen a la comunidad trans dentro de la universidad. Fuente: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/instalacao-de-banheiros-unisex-em-universidade-causa-polemica-entre-alunos.ghtml>

⁴ El Plan Nacional de Educación (PNE) determina direccionamientos, metas y estrategias para la política educacional del período 2014-2024.

⁵ Plano Municipal de Educação.

una Feria de Ciencias que presencié en el final del año, y porque los docentes son, en su gran mayoría, egresados de esta institución. Los alumnos y alumnas pertenecen, con raras excepciones, a sectores medios y bajos. Un profesor de la institución me comentó que había renunciado a una escuela periférica y que ahora estaba contento porque en esa escuela “se podía trabajar”. De hecho, siempre hubo un buen clima de trabajo. Llamó mi atención una característica de las escuelas públicas brasileras en general y es que los alumnos y alumnas están uniformados: una remera de la escuela y un jean. Muchas veces la remera era de otra escuela, pero eso no ocasionaba ningún problema. El jean era lo que más me llamaba la atención por ser una prenda particularmente calurosa para usar mañanas que siempre sobrepasaron los 30 grados en aulas sin aire acondicionado.

Si bien algunas etnografías se proponen como coautorías con los sujetos del campo, aquí me propongo realizar una sistematización de los saberes de género que circulan en el aula y cómo se expresan entre alumnos y alumnas y cómo son presentados por la profesora. Como en ningún momento se explicitó que se estaba trabajando género, es posible que, si fueran consultados, nadie afirmaría que lo que se está haciendo es trabajar con perspectiva de género. Fueron esquivas las veces que pude entablar una conversación con la profesora para poder pensar su postura sobre la enseñanza con perspectiva de género. Trabajar género no el principal interés de las clases, algunas posturas de género aparecían entre otras discusiones, exceptuando a unas clases en las que se trabajó una autora local y, ahí sí, los temas debatidos se centraron en los géneros y las sexualidades. Nunca se dijo que se estaba trabajando género, por lo tanto, si hubiese hecho entrevistas, discusiones centrales en este trabajo, no hubieran sido recuperadas.

Buscamos los modos de aparición del género, de qué formas se impone o se discute, qué preguntas se hacen que lleven a cuestionar estereotipos, cómo se disponen los cuerpos en el aula con relación al conocimiento y a la división de tareas y responsabilidades. Entonces, no nos interesa un cuestionario que nos muestre si los sujetos consideran que se enseña género o que no se enseña, sino cómo esto aparece en las prácticas. Encontrar los cuerpos, los sujetos y los saberes a través de las prácticas.

OBJETO DE INVESTIGACIÓN // SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde la etnografía podemos descartar desde la base la idea de *Objeto de investigación* en tanto se están estudiando comunidades, sujetos, no se están estudiando ni plantas, ni edificios, ni cosas. En el caso de este estudio, el eje no está puesto específicamente en los sujetos, sino en la enseñanza y el conocimiento. Al analizar las clases, sí es de mi interés analizar la relación que tienen estos sujetos con los saberes, cómo es la propuesta que reciben,

cómo se relacionan con esta propuesta. Los sujetos toman centralidad en tanto hacemos foco en la relación que los sujetos tienen con los saberes literarios y de género. Señala Bernard Charlot que:

Estrictamente hablando, no es correcto decir que un sujeto *tiene* una relación con el saber. La relación con el saber es el sujeto mismo, en tanto debe aprender, apropiarse del mundo, construirse. El sujeto *es* la relación con el saber. (CHARLOT, p.132, 2006)

Siguiendo a Charlot, efectivamente este estudio se centra en los sujetos ya que no se puede analizar el conocimiento sin considerar, incluso colocar a los sujetos en un lugar central en su relación con el saber. Considerarlos sujetos no implica que sean investigadores, esperar que tengan los mismos recorridos teóricos que se manejan en la universidad, ni siquiera los que se supone que deben circular en la escuela. No busco comprobar qué se está enseñando de acuerdo con algunos parámetros sino cuales son los conocimientos y creencias que tienen y que los constituyen sobre los géneros y las sexualidades. Nunca podré afirmar que se desconoce algo sobre un tema en particular. En primer lugar, porque no tengo forma de afirmar que algo no se sabe o se desconoce porque no haya aparecido en los meses de observaciones. En segundo lugar, porque sería incluso una falta de respeto al espacio educativo que me recibió, e, incluso una falta de generosidad con las escuelas en general. La escuela secundaria suele ser blanco de muchas críticas, quizás sea la institución más cuestionada. Siempre va a haber mucho trabajo para hacer en la escuela, pero eso no quiere decir que ha dejado de tener sentido, o que no se enseña. Para empezar, todos los días que fui a hacer las observaciones, las aulas estaban llenas de alumnos y alumnas que iban todos los días a las 7 de la mañana. Mientras que en los discursos se critica constantemente a la escuela, en la práctica parece ser una institución que funciona, en principio porque los alumnos y las alumnas van todos o casi todos los días, bien temprano, con el esfuerzo que eso implica.

Me interesa considerar cómo los alumnos son subjetivados primero por la escuela, y después por la sociedad. Un momento significativo se dio en un acto escolar que tuve la oportunidad de presenciar. Después de cantar el himno nacional, el director pronunció unas palabras dirigidas a los alumnos, comenzó diciendo “Vocês são o futuro”. ¿Qué lugares simbólicos tienen estos adolescentes en el presente para construirse como sujetos si se los considera como inacabados, como un proyecto a futuro que todavía no es un ciudadano completo e independiente? ¿Qué visión tenemos sobre los alumnos cuando se pronuncian frases como estas? La idea de construcción de un futuro, inclusive la posibilidad de imaginar un futuro forma parte de la escuela, pero en la frase “ustedes son el futuro” no aparecen los individuos

proyectando cada uno su vida de acuerdo con sus posibilidades y expectativas, aparece el futuro como una cosa externa a los sujetos, que sería una responsabilidad. La idea de “el futuro es su responsabilidad” está en esa frase, que parece apuntar más a la censura que a la construcción de posibilidades.

En este trabajo, nos referiremos a la escuela. Lo que les sucede a estos sujetos en otros ámbitos excede esta instancia. Las palabras citadas del director dan cuenta de las grandes dificultades que pueden tener estos sujetos para encontrar lugares de representación. Según Rockwell, la escuela aparece como un espacio conflictivo en tanto es el lugar que recibe a unos sujetos y al mismo tiempo los niega:

La confrontación entre educandos y escuela se concibe como un conflicto entre culturas abstractas, entre las cuales difícilmente hay comunicación, mucho menos transmisión. Se analiza la interacción entre la escuela y el educando buscando el contraste entre formas y significados de la comunicación verbal y no verbal para sustentar un juicio de incompatibilidad. (ROCKWELL, 1980, p.5)

Rockwell se presenta como una referente ineludible a la hora de realizar un estudio de corte antropológico de la escuela. La cita de este pasaje que ilustra características de la cultura escolar no significa que el objetivo de este trabajo sea encontrar momentos que fundamenten esta interpretación. De hecho, en charlas informales con el director he podido comprobar que tiene en cuenta la complejidad de los sujetos que frecuentan esa institución. Ese mismo director, a la hora de dar ese discurso al frente de toda la comunidad escolar, en un acto escolar, con toda la institucionalidad que eso representa, al tratarse de una *fecha patria* dice “Vocês são o futuro” y nadie pregunta: “pero ahora, ¿qué somos?”

Esta misma idea se replicaba en las remeras que habían mandado a hacer los alumnos de toda una división, esta decía: “The real life wait for us”⁶. Otra vez aparece esa idea de que la vida real está por venir. ¿Cuál es el espacio que queda para ellos ahora? En un primer momento podría pensar que ellos no están viviendo una vida real en tanto no producen capital, muchas veces desde el sentido común se desvaloriza a los sujetos que no ganan dinero y “enfrentarse al mundo” o “vivir la vida real” tiene que ver no con enfrentarse a exámenes ni a estudios, tampoco a convivir con la familia o a formar parte de proyectos sociales, sino, simplemente a tener un empleo. Como los alumnos del último año en su mayoría trabajan, esta tampoco sería una interpretación válida de la leyenda de esas remeras.

Inclusive desde la vestimenta, en esta escuela pública como es frecuente en Brasil, los alumnos están uniformados, tanto los varones como las mujeres deben usar un jean largo y la

⁶ En inglés en las remeras.

remera de la escuela, o alguna de las remeras que se hayan estampado con leyendas que eligieron por estar en el último año. Algunos usan remeras de otros colegios, no son policiados cuando llevan remeras de otras escuelas, pero sí con el jean. En el acto escolar se levanta una bandera brasilera y se canta el himno nacional. Es que, siguiendo a Rockwell en lo que señala a continuación, la escuela es la presencia institucionalizadora del Estado:

La escuela, como institución de la sociedad civil, es soporte de la hegemonía del Estado, pero no lo representa monolíticamente; es espacio de lucha ideológica, espacio en que se juegan las diferentes articulaciones posibles, a veces coyunturales, de los elementos culturales, de los elementos constitutivos de la concepción hegemónica. (ROCKWELL, 1980, p.7)

La búsqueda, el modo de aparición y de consolidación de estos espacios de lucha ideológica son el motor principal de este trabajo. Especialmente cuando se dan en el espacio áulico, para ver cómo estas voces son parte de las clases de literatura y los modos en que estas voces son mediadas por la docente. Mientras que, por momentos, estas voces parecen estar desautorizadas, en otros forman parte de una propuesta docente. Esta “lucha ideológica” a la que se refiere Rockwell, muchas veces aparece en el proyecto pedagógico docente, ya sea dentro del curriculum o como parte del *curriculum oculto*. Estos saberes son los que me interesa analizar para pensar como son parte del proyecto docente pero también cómo irrumpen en la práctica de manera espontánea. Me referiré a la aparición de estos saberes no eruditos como “saberes sujeto” (FOUCAULT, 1996). Si bien Foucault en el texto citado prefiere el uso de “saberes sometidos”, para enfatizar cómo es el poder que marginaliza estos saberes no académicos, elijo seguir a Sardi y preferir siempre el término “saberes sujeto” (SARDI, 2011, p.223). Esta categoría no es usada por Rockwell, sin embargo, la autora señala la importancia de considerar cómo los saberes sujetos de los docentes forman parte de lo que se enseña en las clases:

Los maestros son sujetos sociales, sujetos cuyo catolicismo puede chocar con el laicismo oficial, o cuya lucha gremial puede traducirse en versiones poco ortodoxas de la historia. Los alumnos también son sujetos sociales, sujetos cuya modernidad puede entrar en conflicto con los maestros más antiguos del sistema, sujetos que reciben una “cultura” de masas sin conciencia de su origen ni de sus efectos destructivos, y que aun así la resisten, modifican y reproducen según su propia experiencia de la realidad. (ROCKWELL, 1980, p.8-9)

Consideramos que este concepto foucaulteano de “saberes sujeto” es el que mejor se adapta a lo que queremos analizar que es la relación de los sujetos con los saberes de género y de literatura. A pesar de insistir en la particularidad de los sujetos y de las comunidades, de estudiar las relaciones con el saber de estas clases en particular, me interesa la enseñanza de la literatura con perspectiva de género en un contexto amplio, pensando así este trabajo como un estudio de caso, como una forma de analizar la enseñanza de literatura con perspectiva de

género a partir de esta comunidad educativa y no como una forma de analizar esta comunidad a partir de la enseñanza.

Los modos en que los sujetos nos relacionamos con nuestros cuerpos, con los saberes y también los modos en que transitamos por los espacios, en el caso de este estudio, por la escuela y por el aula, forma parte de nuestra identidad de género. En la escuela analizada esta identidad de género era totalmente binaria: en las aulas había varones y mujeres. Los modos de habitar el espacio y también de relacionarse con el saber aparecieron mediatizados por los distintos modos de ver varón y de ser mujer. Siguiendo a Lopes Louro:

Me interesa entender no solo cómo se construyen las posiciones de sujeto, sino analizar cómo se constituyen las posiciones binarias y excluyentes que se subyacen en ese régimen y que se inscriben en la producción del saber, en la organización social, en las prácticas cotidianas, en el ejercicio del poder. Más particularmente me interesa comprender cómo se produce, en las instancias que llamamos ‘pedagógicas’, la reiteración de esas posiciones... (LOPES LOURO, 2012, p.111)

Si bien en esta cita Lopes Louro habla de “posiciones binarias” para referirse al binomio “heterosexual/homosexual”, me interesa analizar las relaciones con el saber condicionadas por otro binomio, que me parece mucho más opresor y con una mayor pretensión de universalidad, que es el binomio varón/mujer. Este binomio es el que más fuerte aparece instalado en la comunidad educativa en tanto los estudiantes son diferenciados en relación con la identidad de género: a la hora de hacer deportes, de ir al baño, inclusive en las formas de recorrer el aula. Sin embargo, los modos de ser varón y de ser mujer dentro de la escuela son múltiples y complejos. Aparecen diversos modos de ser varón y diversos modos de ser mujer. No podemos reducir la contrahegemonía a la homosexualidad. Si bien parece haber un lugar marginal reservado para las sexualidades no hegemónicas, existen otras identidades que podemos llamar de heterosexualidades no hegemónicas que forman parte del grupo y que también forman parte del análisis.

Es verdad que los estudios de género comenzaron centrando su mirada en las minorías, en la construcción de la sexualidad y de la identidad. Sin embargo, el lenguaje sexuado y la identidad generizada implican a la totalidad de los campos y de los sujetos. En este contexto, relacionado con los sujetos y con los saberes en la enseñanza de literatura, precisamos considerar lo que señala Lopes Louro:

El deslizamiento del terreno de la sexualidad hacia otros terrenos se fundamenta, en gran parte, en la convicción de que “el lenguaje da sexualidad” como dice Eve Sedgwick, “no sólo se intersecta con otros lenguajes y relaciones por las que nos conocemos, sino que las transforma” (LOPES LOURO, 2012. p.112)

Nos interesa de esta cita la dimensión transformadora, o reproductora, que tienen los modos de trabajar con el lenguaje, particularmente en contextos educativos. En donde se puede generar un espacio propicio que nos invite a cuestionar nuestras prácticas y las representaciones que tenemos sobre los géneros y las identidades. A partir de estos cuestionamientos no pretendemos generar nuevas imposiciones, sino desnaturalizar prácticas, creencias o construcciones identitarias y poner en diálogo distintos puntos de vista.

UNA MIRADA DE GÉNERO, UNA MIRADA QUEER

Si bien la metodología principal que sienta las bases de este estudio y a partir de la cual analizamos los saberes de género es la etnografía, nos interesa principalmente analizar la perspectiva de género que aparece en las clases. La construcción de esa mirada tiene su base en la teoría queer. No pretendo buscar cuerpos queer en las clases, sino que los modos de pensar los cuerpos y las sexualidades que aparecen en este trabajo estén pensados desde la teoría queer. En un trabajo de Lopes Louro, a quien tomo como referente a la hora de estudiar la enseñanza con perspectiva de género, se cita un pasaje que considero de gran claridad a la hora de intentar definir a la teoría queer:

Os/as teóricos/as queer constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos – em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas: são favoráveis a uma estratégia descentrada ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes. (SEIDMAN, 1995, p.125 em LOPES LOURO, 2004, p.39)

Resulta llamativo, por un lado, ver como en esta cita se retoma la idea de recuperar algunos métodos de la crítica literaria para realizar un análisis social. Ya se mencionó a la crítica literaria a la hora de describir el método etnográfico. Esto es porque en el aparato teórico de la crítica literaria se considera ampliamente la dimensión interpretativa del análisis. En la cita no se menciona a la crítica literaria pero sí al análisis “como un texto”, como un complejo tejido de significaciones abierto a la interpretación. Al estar trabajando con sujetos, la oposición objetivo/subjetivo pierde validez en tanto los sujetos y la interpretación sobre sus discursos responde a creencias y concepciones subjetivas. Por otro lado, estas menciones a la crítica literaria tanto desde la etnografía como desde los estudios de género muestran la importancia y la centralidad que ocupa el análisis de textos literarios en las ciencias sociales y, por lo tanto,

lo significativo de la enseñanza de la literatura en la escuela en donde se enseñan otros modos de leer.

La íntima relación entre cuerpo, lenguaje y modos de subjetivación también ponen de manifiesto la relevancia de considerar a la dimensión genérica dentro del área de Lengua y Literatura. De hecho, una de las nociones más importantes de Judith Butler (2010) es la de *performatividad* que proviene de los estudios lingüísticos de Austin y Searle sobre los llamados verbos performativos. Sobre la noción de performatividad, Lopes Louro señala que:

Judith Butler toma emprestado da lingüística o conceito de performatividade, para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, “faz” aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. Esse é um processo constringido e limitado desde seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. (LOPES LOURO, 2004, p.44)

Butler es filósofa y el modo que tiene de conceptualizar el mundo, como así también los géneros y las sexualidades están anclados en el lenguaje. Un árbol o una mesa no son ni un árbol ni una mesa en tanto no haya un sujeto que los nombre y, así, les otorgue existencia. De esta forma hay muchas significaciones de orden cultural y social que están implícitos en las concepciones. Decirle a alguien *negro*, *gordo* u *homosexual* nunca es solo una descripción física y objetiva, sino que son conceptos cargados de significado histórico y social. Este modo de construir la mirada, de la cual nos apropiaremos en este trabajo, le debe mucho al deconstruccionismo derridiano o al método arqueológico de Foucault.

Al hablar de género o perspectiva de género, aparecen las identidades no hegemónicas. Si bien se suele diferenciar entre orientación sexual (lésbica/gay/bi/hétero), e identidad de género (travesti/tras/cis), aquí prefiero pensar la orientación sexual como una parte constitutiva de la identidad y no como una preferencia sexual en sí misma. Este tipo de dicotomía puede dar lugar a discursos como “eres libre de hacer lo que quieras en tu intimidad”. Frase peligrosa si la comparamos con “eres libre”, esa libertad está reducida al ámbito de la intimidad y corre el eje de la discusión. No estamos hablando de la libertad en la intimidad, sino del derecho a las mismas libertades en el espacio público. Por eso, prefiero el uso de la categoría *Identidades sexo-genéricas* (SARDI, 2017, p.116) con el objetivo de escapar del binarismo, pensando en la multiplicidad de identidades que existen. Llamar a las identidades sexo-genéricas implica sostener que estas identidades se constituyen en cuerpos sexuados y generizados.

Las disidencias nos ayudarán a (re)pensar la norma, no para hablar específicamente de cuerpos o conductas no normativas. Partiendo de esas voces silenciadas es que elaboraré mis hipótesis. Hablo de *vozes silenciadas* para referirme a argumentos, ideas, lecturas y posturas, que aparecen en el aula, pero que parecen perderse ante otras voces más hegemónicas. Hay personas que eligieron quedarse calladas y no participar activamente de las clases que observé, esas no aparecerán en este trabajo, por ser mi objetivo analizar lo que aparece en las clases y no lo que podría aparecer. Pero sí rescatar esas voces que aparecieron, pero cuyos aportes parecen perderse: ¿todas las intervenciones tienen la misma relevancia? ¿Cómo se configuran los procesos de legitimación y de deslegitimación dentro de la clase?

Un concepto que aparece en el libro *Toda educación es sexual* organizado por Morgade (2011) es el de *justicia curricular* proponiendo una didáctica que discuta las diferencias y no imponga estereotipos:

El primer principio es el de la primacía de los intereses de los menos favorecidos. Siguiendo a John Rawl, se plantea que la educación debe seguir especialmente los intereses de los menos favorecidos, es decir, concretamente, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, las cuestiones de género desde la perspectiva de las mujeres, las cuestiones raciales y territoriales desde el punto de vista de los indígenas, exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales, y así sucesivamente. (BAEZ en MORGADE, 2011, p.16).

Nos proponemos realizar un estudio sobre la enseñanza de la literatura que contribuya para construir una didáctica con perspectiva de género. Esta mirada sobre la enseñanza se va a centrar en los intereses de los que Baez llama “menos favorecidos”, en voces que intenten construir una mirada no heteronormada⁷ sobre los sujetos. Cabe pensar cómo esta heteronormatividad afecta, con sus particularidades, a quienes se identifican como gays y lesbianas. En tanto, lo que interesa a este estudio tiene que ver con las diferentes formas de ser hombres y mujeres. Como se relacionan los sujetos con la heteronorma, pero también como se

⁷ Tomo el concepto de “heteronormatividad” de Sardi y Bonatto en SARDI, 2017:

“Este concepto expresa la característica reguladora de la cultura heterosexual. Aparecido por primera en 1991 en la introducción de Michael Warner al libro *Fear of a Queer Planet*, tiene sus orígenes en las ideas de Monique Wittig sobre el pensamiento heterosexual como interpretación totalizadora de la realidad social, de la cultura y del lenguaje, y en las conceptualizaciones de Adrienne Rich sobre la ideología de la heterosexualidad obligatoria como institución masculina que oscurece la comprensión de los vínculos entre las mujeres.

“De acuerdo con Michael Warner, la heteronormatividad supone que la cultura heterosexual es el único modo de interpretar la vida social, es decir, que habría una relación de sinonimia entre humanidad y heterosexualidad (Warren 1991: 22-23). Para Warner y Berland, la heteronormatividad “es algo más que una ideología (...), se produce en casi todos los aspectos de las formas y disposiciones de la vida social: la nación, el Estado y la ley; el comercio, la medicina y la educación; en las convenciones y afectos de la narratividad y otros espacios de la cultura” (1999: 15). Resistir a la heteronorma supone afianzarse en un tipo de identidad que no guarda relación con las oposiciones masculino/femenino o con los binarismos fundantes de las identidades modernas. La cultura queer, con sus modos de intervenir en distintos ámbitos de la vida social, de la política y del arte, ha llevado a cabo la tarea de desafiar tanto los modos estandarizados de comprensión del mundo como las instituciones sociales erigidas desde la lógica del orden sexual binario.”

relaciona el saber con esa heteronorma. La posibilidad de analizar en esta perspectiva no heteronormada, no heterosexual, me ayudará a *desnaturalizar* las prácticas para poder proponer otra mirada sobre los cuerpos y sobre las identidades sexo-genéricas y su relación con la enseñanza.

Al referirme a la desnaturalización, no pienso de ninguna manera en ignorar la naturaleza. En relación con estos conceptos sigo a Butler, filósofa, que en *Cuerpos que importan* (2010) prefiere usar el término “materia” al de “biología”. Usar el término “biología” para referirse a la constitución de los cuerpos no es un término exacto, sino una metonimia, ya que la biología no es sinónimo de corporalidad, sino una ciencia. Esta aclaración no tiene sentido descontextualizada, sin embargo, los discursos de odio que circulaban a la hora de escribir este trabajo, acusaban a cualquier discurso que contemple los géneros en su diversidad, que olvidábamos la biología, haciendo alusión a un supuesto olvido de la materialidad de los cuerpos. Preferiré así, siempre, usar los términos “sujeto” o “cuerpo” por sobre términos biológicos ya que trabajo con una metodología de las ciencias sociales y no biológicas y naturales.

Por desnaturalizar no me refiero a una negación de la materia sino a una forma de intentar huir de los esencialismos (BUTLER, 2010, p.144), de las miradas cristalizadas. Mientras Butler lo propone en relación con las identidades sexo-genéricas, en este trabajo lo hago extenso a las prácticas pedagógicas. Mientras algunas prácticas escolares se realizan a partir de una fundamentación teórica, muchas otras se realizan a fuerza de repetición, como parte de la dinámica escolar.

En esta línea, Butler propone el concepto de *performatividad*, una noción tomada de la lingüística. Este término será importante en tanto es el enfoque desde el cual entendemos la construcción de los cuerpos como parte de las identidades sexo-genéricas. Tenemos en cuenta que “una construcción no es lo mismo que un artificio” (BUTLER, 2010, p.145) por eso, al afirmar que es construida no le estamos quitando ningún tipo de legitimidad, ni afirmamos que algunas son construidas y otras no. De hecho, “La dimensión ‘performativa’ de la construcción es precisamente la reiteración forzada de las normas.” (BUTLER, 2010, p.145). La construcción de la división genérica entre varones y mujeres y los modos en que deben ser estas masculinidades y feminidades son afianzados constantemente, volviéndose parte de la práctica escolar. Esta performatividad se hace carne en los cuerpos. Estas nociones pueden generar “una tendencia a pensar que la sexualidad es algo, o bien construido o bien determinado; a pensar que, si es construida, es en algún sentido libre, y si está determinada, es en algún sentido fija” (BUTLER, 2010, p.145). Alguien que vive parte de su vida teniendo relaciones heterosexuales

y otra parte construyendo vínculos homoafectivos, ¿tendría una parte de su vida verdadera y otra falsa ya que su orientación estaba prefijada y antes solo la negaba? ¿Qué implica darle diferentes estatus a los vínculos en tanto sean con parejas del mismo género? Resulta necesario revisar también el concepto de “elección sexual” ya que, como señala Butler, no es libre. El eje del libro de Butler, y de este trabajo, tiene que ver con los géneros y con las identidades, no solo con las identidades no heteronormadas (gays, lesbianas, trans⁸) sino con todas las identidades.

Esta noción de performatividad es muy importante para pensar la importancia y la complejidad de trabajar la enseñanza con perspectiva de género. Concebimos tanto a los cuerpos como a las concepciones que se tienen sobre las identidades sexo-genéricas, como construcciones históricas, sociales y culturales que no tienen su base en cuestiones corporales o diferencias anatómicas, sino que construyen esta diferenciación. Como señala Butler, estas identidades y estas corporalidades se construyen a partir de la repetición de una performance de género. Los conceptos de violencia (Bourdieu) y de poder (Foucault) también forman parte de estas construcciones. La perspectiva de género en los procesos educativos pretende una desnaturalización en tanto podamos pensar que estas construcciones de género, que algunas veces son concebidas como naturales, no lo son. Estos cuerpos se construyen en un contexto social y, este contexto, suele tener más limitaciones que libertades. Una educación con perspectiva de género, entonces, nos permitirá cuestionarnos los supuestos naturalizados para buscar una explicación histórica y social. De la misma forma que ahora nos parece *natural* que las mujeres voten, antes de 1932 no podían hacerlo en Brasil, y seguramente a muchas personas les parecía natural que no votaran, inclusive muchos podrían haber sostenido en esa época que era natural que las mujeres no voten.

La desnaturalización no es entonces la negación ni de los cuerpos, ni de las convicciones, creencias, religiones, modos de pensar o de actuar, sino pensar estos conceptos a partir de su carácter histórico y social. Al decir que es construida nos proponemos lo opuesto a desacreditarla pensando que es posible cambiarla libremente, sino reconocerla con sus concepciones y sus saberes, pero respetando la diversidad y no imponiendo un discurso único.

⁸ Al no diferenciar Identidad de género (cis, trans) y Orientación sexual (heterosexual, homosexual, bisexual, asexual, panssexual, entre otras) pretendo priorizar la idea de identidad por sobre orientación. En principio me interesan estas categorías en tanto alguien se posicione y diga “soy lesbiana”, no en tanto orientación sexual, sino como una forma de expresar su identidad.

Si bien muchas corporalidades no tienen performances que den cuenta explícitamente de una identidad de género/orientación sexual específica, otros cuerpos sí se presentan con una performance bien definida. En esos casos, en los que no existe closet, esperar una declaración es un poco innecesario.

La perspectiva de la diversidad en la enseñanza, y también en el análisis de la enseñanza, como hacemos en este trabajo, nos permitirá identificar y analizar la “propia voz” de los sujetos que forman parte de la clase porque: ¿podemos enseñar ignorando que las identidades y los contenidos están atravesados por distintas concepciones sobre los géneros?

Tomo el concepto de “propia voz” de Morgade, quien señala que es la escuela la encargada de propiciar el desenvolvimiento y desarrollo de la propia identidad:

La “propia voz” se construye simultáneamente con la propia identidad cultural, en consecuencia, la posibilidad de participar con voz propia alude al campo político y específicamente a lo educativo. La posibilidad de los chicos y chicas de ser contados en el mundo está dada por compartir el mundo común. La institución que históricamente cumple tal fin es la escuela. Tras examinar los supuestos que esta noción presenta, la autora concluye que para lograr una concepción adecuada de esfera pública es exigible “no sólo poner en suspenso la desigualdad social sino eliminarla”, (MORGADE, 2011, p.16).

En lo que respecta a las clases de lengua y literatura, la propia voz aparece no solo a la hora de escribir, sino también a la hora de leer. Leemos desde nuestra propia historia y desde nuestra propia cultura. Por eso existen modos personales de leer que se van a poner en diálogo en la escuela. Analizaré estos modos de leer como forma de subjetivación.

Varias discusiones se han planteado en torno a la apropiación de aparatos teóricos anglosajones para su aplicación en contextos latinoamericanos. Me pregunto si este rechazo es mayor a propósito de la teoría queer que en otras áreas, específicamente teniendo en cuenta los ataques y las acusaciones sufridas por Judith Butler en su visita a San Pablo en 2017⁹. En el ámbito latinoamericano, Guacira Lopes Louro ocupa un lugar destacado en los aportes teóricos ligados a la enseñanza con perspectiva de género. En el ámbito académico argentino, trabajaré con los aportes realizados por los equipos dirigidos por Valeria Sardi, en la Universidad Nacional de La Plata, y por Graciela Morgade, en la Universidad de Buenos Aires.

ANTECEDENTES

En el PPGL-UFT ya se han realizado dos investigaciones que indagan sobre los cuerpos y las sexualidades en la Escuela Secundaria. En primer lugar, menciono el trabajo de Pereira de Araujo del año 2011 titulado *Gênero, diversidade sexual e currículo: Um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar*. Se trata de una tesis de maestría. Este trabajo se asemeja al presente en tanto se propone construir una mirada sobre la escuela con perspectiva de género. Se diferencia de este trabajo, en la metodología: las

⁹ <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>> (último acceso em 25/10/2018)

encuestas y el análisis de documentos. Le interesa focalizarse en las identidades gays y lésbicas, buscando diversas formas de homofobia arraigadas en el ámbito escolar. Pereira, menciona la “ausência em nossos currículos escolares referente à temática homossexual ou sobre questões diversas relacionadas às (homo) sexualidades” (PEREIRA DE ARAUJO, 2011, p.18). Lo que Pereira de Araujo se pregunta es sobre esas identidades cuidadosamente olvidadas en los programas de estudio, que, como también señala Gomes de Sousa (2018) sí aparecen en los Parámetros Curriculares Nacionales¹⁰. Pereyra de Araujo incluso se refiere a cómo, desde el año 1995, el gobierno federal viene proponiendo la inclusión del género desde una perspectiva transdisciplinar sin que se realice su aplicación efectiva (2011, p.95). También hace referencia a como los profesionales de la salud son invitados a la escuela para hablar más de salud y de cuidado que de género y diversidad. Si bien en las clases que observé se abordaron contenidos de literatura, tuve la oportunidad de asistir a la feria de ciencias en la que se abordaba la sexualidad desde una perspectiva del cuidado y con el sexo heterosexual vaginal como norma y única opción. Muchas veces la “falta de educación” aparece como culpable ante el elevado número de embarazos adolescentes y la propagación de enfermedades de transmisión sexual. Las instituciones escolares públicas, como respuesta a esto, hace décadas invitan a médicos y especialistas a instruir, principalmente sobre anticoncepción y uso del preservativo.

Pereira de Araujo también indagó entre sus entrevistados y entrevistadas sobre si habían recibido formación en géneros y sexualidades. La respuesta general fue no, con excepción de la Orientadora Educacional, quien relató haber frecuentado un curso de formación docente ofrecido por la *Directoria Regional de Ensino* en la que se abordaban temas de género y sexualidad, precisamente, dentro del marco de la materia Biología. Cuando este investigador encontró alguna perspectiva de género en la escuela fue “voltada para o viés da “saúde”, dos cuidados com o corpo e com o sexo, como instruções preventivas em relação às DSTs.” (PEREIRA DE ARAUJO, 2011, p. 96). Pasaron seis años desde que fue hecha esa investigación hasta que realicé la instancia de investigación, por la que algunas cosas pueden haber cambiado o no corresponderse directamente con lo que sucedía en la escuela en la que realicé las observaciones. La homofobia en la escuela es un eje en el que Pereira de Araujo hace énfasis pero que aparece desvalorizado en las respuestas de los profesores y las profesoras quienes veían a estos insultos como chistes, parte del folclore escolar. Efectivamente estos chistes, hacia los cuerpos disidentes hace años que existen en la escuela, inclusive existe la posibilidad de que

¹⁰ Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) son las directrices elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación (MEC). Por escribir en español podría haber usado la nomenclatura argentina Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP). Pensando en lectores y lectoras hablantes de español como lengua extranjera, decidí priorizar

sean menos crueles, o menos explícitos, que hace 30 años. Ninguna excusa es válida para justificar la homofobia, de todas formas, es necesario entender que estas violencias se reproducen sin ninguna reflexión. Por esto, concuerdo con Pereira de Araujo cuando sostiene que:

há a necessidade de uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores em exercício, promovendo uma formação continuada voltada para as questões de gênero e sexualidade na escola, que poderia possibilitar a garantia à plena cidadania por parte daqueles alunos marginalizados social e culturalmente em nossa sociedade. (PEREIRA DE ARAUJO, 2011, p. 109)

Este trabajo no se propone indagar en las representaciones que tiene la profesora sino en las concepciones sobre los géneros y las sexualidades que aparecen en las clases y cómo esta aparición es significativa. Como señala Lopes Louro, los saberes referentes a los géneros y a las sexualidades están en todos los ámbitos y en todas las prácticas, incluidas las de enseñanza:

[as] questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não –, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOPES LOURO, 2010, p. 131)

Si bien la cita de Lopes Louro describe perfectamente la perspectiva en la que realizo este trabajo, me interesa contrastarlo con lo que efectivamente sucede en la escuela-campo e intentar imaginar el impacto que tienen estas conversaciones, charlas, grafitis y chistes.

En el año 2014, también bajo la dirección de Flávio Pereira Camargo, se presenta la tesis de maestría *Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: Perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade* realizada por Vanessa Rita de Jesus Cruz. Este trabajo se dedica enfáticamente, en toda la primera parte, a destacar la importancia de la lectura de literatura en la escuela, principalmente para formar lectores y lectoras. Luego de referirse a la formación de lectores/as, presenta a la literatura como un espacio de representación. La formulación del concepto de *representación* va apareciendo en el trabajo de Cruz hasta constituirse como un eje central en el último capítulo.

Al focalizarse en las representaciones de la diversidad sexual, en la segunda parte se encarga de (re)construir teóricamente una perspectiva actual de los estudios de género, centrándose en el proceso de invención del término *homosexual* ligado, en sus inicios, a la patologización, luego la apropiación del término por una comunidad, la lucha por derechos, el regreso de la estigmatización con la irrupción del VIH, hasta la concepción actual. Retomo la breve descripción que la investigadora hace del término, fundamentalmente porque se focaliza

en las sexualidades como identidades y no necesariamente como prácticas, esta es la perspectiva que adopto para esta investigación:

A respeito da “origem” ou da “natureza” da homossexualidade, segundo António Fernando Cascais (2004), é concedida a Karl Heinrich Ulrichs a paternidade da teorização apologética que ele denominou, em 1864, de uranismo. Posteriormente, em 1869, Karoly Maria Kertbeny introduziu o termo homossexualidade no dicionário científico alemão. Porém, a consagração do termo só se deu com o seu uso na psicanálise freudiana e no Código Penal alemão, no parágrafo 175. Ainda segundo Cascais, é em torno dos efeitos pragmáticos do termo homossexualidade e da gestão deles que se moverá a construção das identidades gay, lésbica, bissexual e transgénero. (CRUZ, 2014, p.57)

Me interesa cómo transgénero, que es una identidad de género, aparece junto a orientaciones sexuales como gay, lésbica y bisexual. Precisamente, estas categorías no aparecen como referentes a prácticas sexuales (como “un hombre gay es quien tiene relaciones sexuales con otros hombres”) sino como apropiaciones identitarias: alguien que se define como gay, como lésbica o como trans, o alguien que es leído por otros de esa forma. El trabajo de Vanessa Rita de Jesus Cruz desde las primeras páginas, se encarga de enfatizar la importancia de representación de personajes que lleven adelante relaciones homoafectivas, muchas veces ausentes en el currículo escolar, efectivamente ausentes en la selección de textos que fueron trabajados durante mi instancia de observaciones en la escuela.

Esta afirmación, real, de que falta representatividad en los textos se complejiza en las observaciones en campo en tanto la diversidad es un concepto más amplio. Observemos la siguiente afirmación:

Faz-se urgente abrir os caminhos para que, nas salas de aula, seja abordada a temática da diversidade sexual, permitindo que os sujeitos homoafetivos possam assumir e viver a sua identidade e os sujeitos heterossexuais possam respeitar e reconhecer a identidade homoafetiva como válida. (CRUZ, 2014, p.11)

La palabra “asumir” en la cita resulta ambigua en tanto puede referirse a apropiarse de una identidad con libertad, como al hecho de tener que confesarla. Así aparece un padrón, que es la heterosexualidad, y unos sujetos que tienen que reconocerla y aceptarla porque precisa que sea validada. Me pregunto si se debe revisar la mirada o el espacio de unos sujetos en particular, aquí llamados homosexuales, o si debemos construir otra mirada sobre la construcción de nuestras identidades diversas, pensando en todas y cada una dentro de esta diversidad.

Me pregunto también qué implica el uso del término “validar” en el marco de las identidades y no de las prácticas, ya que excede este trabajo si alguien tiene o tuvo relaciones homosexuales, sino si se reconoce y/o es reconocido como gay, lésbica o trans. Pero el término “validar” parece ir más allá, no solo se busca un reconocimiento, sino también que las

identidades pueden ser válidas o no, en relación con un padrón. En este trabajo no trabajaremos con la noción de padrón sino con la de *heterosexualidad*¹¹.

En la reconstrucción de sentidos que Cruz hace sobre el término *homosexual*, retoma los modos en cómo la aparición del VIH nació como un virus que afectaba exclusivamente a la población gay. Destaco que en un estudio hecho en esta universidad se diferencian “duas concepções no que diz respeito à AIDS: uma de ordem moral e social e outra biológica” (CRUZ, 2014, p.61). Los saberes biológicos o médicos con relación al VIH-SIDA suelen circular por las escuelas. En el caso de mi instancia de investigación, un discurso de tipo preventivo apareció en un evento llamado “Feria de Ciencias”. Una discusión sobre los sentidos morales y sociales que circulan en relación con el virus del VIH resulta necesario en el ambiente escolar para identificar los prejuicios que existen y existieron con relación a esta condición.

Durante toda mi instancia de investigación no se mencionó al VIH dentro de las clases de literatura, suponer que nunca se habla de VIH desde una perspectiva histórica, social o literaria en la escuela es una hipótesis que no me dediqué a comprobar, principalmente porque el objetivo principal de este trabajo no es buscar lo que falta sino analizar qué es lo que está sucediendo en la escuela. Señalo particularmente el caso del VIH porque, como indica el trabajo de Cruz, los discursos que se generan en torno a este virus consolidan un modo de ver la sexualidad (como prácticas riesgosas y no como terrenos de placer) y porque el gobierno, tanto a nivel nacional, como estadual y municipal invierte en campañas que difunden información sobre VIH, constituyéndolo como un tema de gran importancia, pero sin discutir las implicancias sociales y morales de estas campañas que abordan la problemática solo como un tema de salud, sin considerar los prejuicios que envuelven esa condición. El hecho de haber sido considerado un virus que solo circulaba entre homosexuales y las nociones que se continúan utilizando como “poblaciones de riesgo” o “situaciones de riesgo” pueden funcionar como estigmas.

Finalmente, Vanessa de Jesus Cruz cita los Parámetros Curriculares Nacionales y cómo proponen abordar la orientación sexual en las clases:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (BRASIL, 1997, p. 28 em CRUZ, 2014, pp.70,71)

¹¹ Ver nota 6.

Aquí, vemos cómo existe una normativa nacional que no solo incentiva a abordar diferencias identitarias de acuerdo con la orientación sexual, dando lugar a la diversidad, trabajando desde perspectivas psicológicas, psicológicas y fisiológicas. En este trabajo se destaca que estos lineamientos pertenecen exclusivamente a la enseñanza básica y que la diversidad sexual no aparece mencionada en los lineamientos de la escuela secundaria (CRUZ, 2014, p.73). Los cursos analizados en este estudio pertenecen a estos últimos años.

Con referencia al estado de Tocantins, la autora señala que:

No estado do Tocantins, por exemplo, há uma resolução do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (anexo I) que prevê a inclusão do nome social dos alunos travestis e transexuais nos registros escolares nas unidades de ensino, desde que atendidos alguns critérios. Na ficha de matrícula das escolas do estado, logo abaixo do nome do aluno, há espaço para o nome social e a referência à resolução do Conselho (anexo II). (CRUZ, 2014, pp.73,74)

Esta inclusión del nombre social de alumnos y alumnas trans y travestis es de tipo administrativo, pero no señala aspectos académicos o curriculares. En Brasil no es posible cambiar el nombre legal, así las personas trans pueden usar un nombre social, teniendo que usar el nombre legal en varias instancias. Si bien hay avances en esta instancia, la población trans suele verse forzada a abandonar la escuela paralelamente al proceso de reconocimiento de esta identidad.

CAPÍTULO II

EL CAMPO

En este capítulo me dedicaré a analizar escenas en las que los géneros y las sexualidades aparecieron, por alguna razón, en primer plano. Me detendré en momentos de la rutina que no están relacionados con los saberes curriculares¹², sino con el currículum oculto, o que formaron parte de lo registrado en la escuela, tanto dentro como fuera de las aulas.

Se podría analizar desde el momento en que, en la universidad, mi orientador me facilita el contacto con la docente de la escuela, o desde el recibimiento de la portera el primer día de

¹² La relación entre los saberes de literatura y los saberes sobre géneros y sexualidades serán trabajados en el capítulo 3.

observaciones. Muchas de las cosas registradas en el diario de campo no se encuentran en este trabajo, porque no se centran en discusiones de género. Así mismo, el orden de análisis no es siempre cronológico, privilegiando las temáticas por sobre el orden temporal de los acontecimientos.

GÉNERO E IDENTIDAD EN LAS AULAS, EN LOS PASILLOS Y EN LA SALA DE PROFESORES

En mi cuarta semana de observaciones, un partido de fútbol de la selección sub-17 se disputaba en el horario del recreo. Los alumnos y alumnas no tienen acceso al televisor que se encuentra en la sala de profesores, siempre prendido en la señal de TV Globo, que en ese momento pasaba el partido. La disputa ofrecía un clima festivo. Inglaterra ganaba 1 a 0. Cuando Brasil empató, un grupo de profesores varones celebra con un pequeño baile que nos hizo reír. Un profesor que estaba sentado dijo “olha como dançam os viados”. La palabra “viados”¹³ llama la atención porque es un peyorativo que se suele usar para referirse a hombres gay. En la actualidad, el término es reapropiado entre sujetos del colectivo gay. En este caso se usa el término para referirse a heterosexuales, marcando límites, delimitando que esa acción, bailar, es de “viado”. No censura la acción en sí, pero, por un lado, marca un terreno que significaría entrar en la identidad homosexual y, por el otro, aparece una crítica, marcando como peyorativo y digno de burla, cualquier mínimo movimiento que pueda considerarse homosexual. Así, mientras se cultiva un discurso de tolerancia hacia los sujetos homosexuales, se critica algunas veces de manera velada, otras de forma directa, actitudes que se interpretan como homosexuales.

En la sala de profesores, los varones hablaban fuerte y hacían chistes, las mujeres observaban y se reían tímidamente. Esa es una escena que se repite en el patio, en los pasillos y en las clases. Ese día, un profesor de física, que no se esforzaba en reproducir estos estereotipos de masculinidad, estaba sentado solo en una mesa vacía. Durante mi estadía en el campo observé la sala de profesores como una clase, pero sin tener una total consciencia de ello. Ahora veo que es imposible pasar las similitudes entre las clases con adolescentes y las relaciones entre adultos en la sala de profesores. Los cuerpos profesores y profesoras, sin embargo, presentan aparentemente una diversidad menor que la de alumnos y alumnas. Con diversidad me refiero a distintos modelos de masculinidad y de feminidad. Si bien identifico a los varones, por un lado, a las mujeres por otro y al profesor que se sentó solo, no observo

¹³ Considero “maricones” como una buena traducción al español del término.

grandes matices dentro de los grupos formados como profesores como consigo distinguir en las clases.

En las clases, la palabra *diversidad* define la composición de ambos cursos. Esta diversidad está en los cuerpos y en las voces, en los modos de habitar el aula, pero no en la ropa: todos los alumnos y alumnas están uniformados. Jean y una remera estampada de la escuela, que presenta algunas variaciones. Como son alumnos del último año, muchos tienen remeras especiales que tienen algún distintivo de ese curso y su nombre. En algunos casos, aparecía el nombre de alguna carrera universitaria a la cual aspiraban. Otras veces, la remera pertenecía a otra escuela, esto nunca fue un problema. En la introducción a *O corpo educando* (LOUPES LOURO, 2010), Guacira Lopes Louro recuerda su propia escolarización en este contexto:

De algum modo parecia que cabia a nós, estudantes, carregar o peso daquela instituição. Talvez se esperasse que nós fôssemos, também, uma espécie de estudante "padrão". Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, nós "éramos a escola"! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento "adequado", respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento. (LOUPES LOURO, 2010, p.12)

A partir de este análisis, me pregunto hasta qué punto las remeras operan sobre las identidades. Siguiendo a Citro (2014) reviso mi experiencia como investigador en la escuela. En el artículo al cual hago referencia, Silvia Citro se dedica a repasar su trayectoria académica, haciendo foco, muchas veces en dolores corporales producto de las largas horas que pasó sentada realizando su tesis doctoral, sumado a una complicada situación familiar. En mi instancia de investigación, sentí el calor desmesurado, principalmente en el primer mes de observaciones, deseaba usar pantalón corto o que las aulas tengan aire acondicionado. Efectivamente, esto era una necesidad real, al año siguiente al cual realicé las observaciones, instalaron los equipos de aire acondicionado.

La necesidad de observar y registrar con la mayor atención posible me hizo perder de vista en qué lugar estaba como observador varón y gay. Como docente y aún más como investigador, nunca me interesó demasiado salir del armario, pero sí intentar que no me pongan en él. En la escuela fui recibido como varón. En cada uno de los grupos fue un varón, no por el grupo de varones en general, pero sí un varón, que se acercó para presentarse, darme la bienvenida, decirme alguna cosa relacionada al fútbol y preguntarme cómo eran las mujeres en Argentina. Desde mi adolescencia, el terreno del fútbol me pareció hostil en tanto, con una identidad gay y, principalmente, poco hábil para el deporte, nunca me sentí parte. Al preguntarme por mujeres, sentía que me estaban intentado leer como heterosexual, lo cual me

incomodaba en tanto me obliga o bien a aceptar esa imposición, o bien a negarla entrando en el terreno de la confesión. La exposición de salir del armario me genera, en principio, tedio. En este caso también miedo de ser evaluado en un lugar en el que preciso comodidad y aceptación para, al menos, desarrollar mi investigación. No podría decir que me sentí discriminado cuando fui recibido y mostraron un interés en mí, pero sí percibí que no había lugar lingüístico para mi identidad no heterosexual. Me pregunto hasta qué punto esto les pasará a todos los varones y desde qué lugar se enuncian las mujeres. Me refiero al hecho de verse limitados por ciertas performances de género (chistes o frases que parecen ser amigables) se dan en un contexto que parece ser simpático pero que marca límites.

Al respecto de los límites, la tercera semana se realizó un chiste que interpreto como una performance de género. En el contexto brasileiro, el ingreso a las universidades, tanto públicas como privadas, está marcado por un examen de carácter eliminativo. En algunos casos, estos exámenes se pueden realizar inclusive antes de terminar la escuela secundaria. Este era el caso de dos alumnos que acaban de pasar en esas pruebas. Con un tono de algarabía, un alumno dijo que había comprado un vino para festejar, otro se sumó y dijo que compró un champagne: “Comprei dois vinhos para comemorar com a senhora minha ida para a universidade”, dijo el primero. Esto no fue un caso aislado sino una forma que algunos varones tenían de hacer chistes en clase. La profesora hizo una sonrisa que interpreto como incómoda y la clase siguió adelante. Ese pequeño chiste delimita roles de género, y deja en evidencia un modo de actuar. Tomar un vino con alguien es una situación íntima, la invitación expone a la profesora posicionándola en un lugar incómodo, ya que pertenece a su intimidad y no al rol profesional que está ocupando en ese espacio. Estos comentarios no interfirieron en lo troncal de la clase, generó más risa que incómodo, una risa que descontractura una clase, volviéndola más amena. Lo que sí genera ese chiste es una marcación de roles de género enfatizando los lugares que deben ocupar los varones (marcando su lugar de conquista) y el de las mujeres (conquistadas). Estas pequeñas acciones definen una dinámica relacional y también quienes toman la voz. Son frases difíciles de responder que dejan a la profesora, pero también a los otros alumnos, en silencio, solo habla quien se suma a la broma, diciendo que él compró un champagne.

A pesar de estar todos vestidos con remera y jean, los varones y todas las mujeres se diferenciaban en alguna cosa. Este término, diversidad, puede prestar a confusiones ya que se lo suele usar como eufemismo de gays, lesbianas o trans. Aquí utilizo el término diversidad de manera amplia, en tanto no pregunté la orientación sexual de las personas del campo, ni nadie se expresó en este sentido. Como investigador en una escuela no elegiría preguntar por la

orientación sexual porque es una pregunta que obliga a los sujetos a posicionarse en una categoría, cuando muchas veces no lo harían.

Si bien todos los sujetos tenían, en general, algo que los diferenciaba, se trataba de una comunidad binaria: varones y mujeres sin ningún individuo que pudiese ser leído como trans. En uno de los cursos, una chica era la mejor jugadora de fútbol de la escuela, su cuerpo, el modo de transitar el aula y la forma de hablar configuraban una feminidad no hegemónica. Esta chica, se relacionaba con todos sus pares, tanto varones como mujeres. Sin embargo, un alumno que se diferenciaba por portar una masculinidad no hegemónica, pertenecía a un grupo de chicas en la que él era el único varón y no se vinculaba con nadie más en el aula. Mientras esta alumna era tratada como una más, este alumno raramente se comunicaba con otros varones y era de alguna forma aislado del grupo, lo mismo que pasaba con el profesor de física en la sala de profesores.

Uso los términos “feminidad no hegemónica” y “masculinidad no hegemónica” en tanto no puedo afirmar que nadie está dentro de una categoría identitaria sin saber que existe una autopercepción y una autoafirmación. En *Epistemología del Armario* (SEDGWICK, 1998) se plantea la existencia de una heterosexualidad obligatoria, impuesta, y que, para escapar de esa matriz, hace falta una confesión. Esta confesión es una práctica que ya está establecida como práctica social bajo el nombre de “salida del armario” en la que un sujeto gay o lesbiana cuenta, por primera vez, su orientación sexual ante personas que le habían impuesto, de alguna forma, una identidad heterosexual. Detrás de este relato se suele esconder el hecho de que cada vez que esa persona llega a un nuevo espacio, es nuevamente leída como heterosexual y nuevamente se espera o se produce una salida del armario. Bajo una falsa ilusión de que se sale del armario una sola vez, esta práctica (la de imponer una heterosexualidad) es constante.

Me pregunto especialmente cómo funciona esta dinámica en el caso de este sujeto al cual no necesito esperar que diga nada, es un cuerpo que se resiste de forma tajante a ser leído como heterosexual. ¿También debo esperar una confesión o simplemente puedo interpretar su performance? La principal dificultad del trabajo de campo consiste, precisamente, en poder construir teorías propias del campo y no buscar en el campo ejemplos de alguna corriente teórica. Si bien pienso la identidad sexo-genérica desde una perspectiva queer, me interesa analizar qué concepciones sobre los géneros y las sexualidades aparecen en las clases de literatura.

Si me piden que describa una clase tradicional, me imagino alumnos y alumnas en silencio y sentados en sus lugares. Esto no sucedió la totalidad del tiempo, pero sí apareció. Durante las clases surgen conversaciones, murmullos, intervenciones, personas que entran y

salen del aula. Todos los días, los alumnos y las alumnas reciben un desayuno que puede ser desde una porción de farofa (harina de mandioca, con cebolla salteada y pequeños trozos de carne), también arroz, hasta panchos. Ese momento, totalmente naturalizado tanto para los estudiantes como para los investigadores y las investigadoras brasileños, llamó mi atención. Durante esos minutos, que pueden ser hasta diez, en una clase de menos de una hora, el ritmo de trabajo se vuelve mucho más lento y disperso. Durante ese ritual noto que la profesora quiere seguir avanzando y, al mismo tiempo, entiende la dispersión, respeta esas pausas, pero no deja de pedir atención, sigue hablando o copiando en la pizarra hasta que terminen su comida y la clase recobre su ritmo habitual. Las porciones son chicas, una colación, en general salada, y nunca se trata de golosinas, es comida. Algunas veces llegó muy temprano y el aula se llenaba de olor a almuerzo en el medio de la mañana. Destaco este hecho no solo por el impacto cultural que me generó, sino por la internalización que noté entre el hecho vincular el hecho de estudiar con estar alimentado y como eso es puesto en práctica en todas las escuelas públicas.

En todas las clases, desde el comienzo, se distinguían claras diferenciaciones entre varones y mujeres. En general, las alumnas que llegaban atrasadas se disculpaban, mientras que los varones que llegaban atrasados se sentaban en sus lugares sin decir nada. Este pedido de disculpas no era obligatorio, si una alumna llegaba tarde y no lo hacía no iba a recibir ningún llamado de atención, sin embargo, ellas sí pedían disculpas. Lo mismo sucedía para salir de la clase, mientras que los varones avisaban, por ejemplo, que iban a tomar agua, las mujeres pedían permiso y esperaban la aprobación de la profesora que balanceando la cabeza les indicaba que podían salir. Una clase en la que se necesitó un proyector, la profesora dijo que iba necesitar de dos hombres fuertes que la ayuden. Son los varones los que se encargan de armar y desarmar el proyector, lo llevan. Como si ellos fueran los dueños de casa y ellas, las invitadas.

Durante varios recreos se jugó al fútbol como una propuesta de la escuela, en esos partidos, la escuela se concentraba en el patio, eran pocos jugadores y una hinchada enorme. El partido incluía referí y camiseta y short para los jugadores. Una vez, fueron dos equipos de mujeres, el nivel de juego y el interés generado en la escuela fue el mismo que en los partidos de los varones. Las chicas jugaban realmente muy bien y eran reconocidas por ello. Cuando terminó el partido, las ganadoras festejaban y se sacaban selfis con otros alumnos y alumnas de la escuela. Ese partido de fútbol femenino se presenta como un desafío interesante porque aparenta igualdad entre los géneros. De todas formas, percibo que los partidos que juegan los varones son más, casi todas las semanas, pero no escucho a nadie señalarlo como un problema.

Los alumnos varones, inclusive, comparten partidos con sus profesores, mientras que un partido entre profesoras y alumnas no aparece como una realidad posible, ni siquiera imaginable.

Si bien recorrí toda la escuela, las clases de literatura en las que me focalizo tuvieron lugar en dos aulas diferentes. Las aulas eran amplias y las paredes estaban limpias, casi sin escrituras, hay solo unas pocas que encuentro particularmente significativas. En la pared de un aula aparece una palabra tachada, seguramente un nombre, imposible de leer, y, abajo, la palabra “viado”, que se leía perfectamente. La otra aula, en la puerta, tenía escrito con letras blancas “maconha”¹⁴. Los significados que les podemos dar a estos dos términos son diversos. Son palabras que difícilmente lleguen al pizarrón, por lo menos en el contexto de esta escuela. El día de la feria de ciencias, fuera de las clases de literatura, se elaboró un recorrido por la escuela entera con diferentes temáticas, en este contexto científico se escribieron nombres de drogas en afiches, pero presentadas como problemáticas y nunca ligadas al placer. Si bien podemos pensar también al término “viado” relacionado al placer, como una fuga del régimen heterosexual, no podemos pasar por alto el hecho de que tenía un nombre y seguramente se usó como una acusación pública. Estas acciones, muchas veces realizadas en forma de chiste, como el que ya señalé en la sala de profesores con relación a los “viados”, son una forma muy violenta de construir y reforzar, sutilmente estereotipos de género.

DESAFÍO, RISAS Y REFUERZO DE LOS ESTEROTIPOS DE GÉNERO

Ya en la primera semana, una alumna me llamó la atención. En realidad, fue un grupo de varones que llamó la atención sobre una alumna. A diferencia del otro alumno que se destacaba por su masculinidad no heteronormada, del cual no supe el nombre por varias semanas, el nombre de esta alumna lo escuché el primer día que la conocí. Los varones la nombraban a los gritos, con nombre y apellido. Un varón la acusaba de estar usando el celular, otro decía “está falando de maconha, maconha”. A esta alumna no le importaban las acusaciones, se reía, eran un chiste. Ella formaba parte de este grupo de varones. Usaba maquillaje y ropa ajustada, los varones la miraban y hablaban de ella, pero de forma violenta, dejándola expuesta. Como si estas libertades: de maquillarse, de sentarse en el grupo de los varones, le costara un precio. A ella parece no importar, realmente creo que no le importa, ganó ese lugar y lo aprovecha. La profesora, de hecho, hace caso omiso de las acusaciones que le hacen a esta alumna y todo parece quedar en ese chiste. La expresión de esta alumna, que se mordía el labio y miraba para arriba, parecía decir “mis amigos son unos tarados”.

¹⁴ La palabra portuguesa “maconha” significa “marihuana”.

Este chiste, que no consigue incomodar a esta alumna en particular, parece establecer límites para el resto de las alumnas. Amparados por el chiste, bajo la presunción de igualdad, se establece que romper el reglamento de género (Butler, 2006) tiene consecuencias. Al mismo tiempo que se establecen las libertades, queda explícito que no va a ser fácil.

Las acusaciones sobre esta alumna se dan en un tono pesado, por el nivel de voz, y por ser frente a la profesora, que es la autoridad. Sin embargo, son tomadas como un chiste. A esta alumna parece no importarle, quizás no le afecte. Salir airosa de esta acusación, con el apoyo de su silencio la profesora, dejándola hacer lo que estaba haciendo sin criticarla, puede hasta fortalecer su autoestima. Lo que sucede con el resto de las alumnas que presencian esta escena es sutil y no se observa directamente, es probable que también nieguen vínculos en una entrevista, pero el hecho de que ellas sí pidan permiso, se disculpen si llegan tarde, hablen más bajo y en general se desplacen menos por el aula que los alumnos varones puede tener que ver con que, ocupar este espacio, que parecen tener dominado los varones, es una posibilidad, pero que tiene sus costos.

La dominación masculina presenta un esquema (BOURDIEU, 2000, p.23) en el que aparece la palabra “masculino” en la parte superior de la página con conceptos que se le atribuirían en el orden social a lo masculino, con su respectivo opuesto “femenino” en la parte inferior de la página. Si bien el autor es crítico con este esquema de valores y analiza cómo estos valores simbólicos son construidos histórica y socialmente, no se dedica ampliamente a buscar fugas de sentido que cuestionan este orden social, precisamente lo que me interesa en este trabajo. Regresar sobre esta bibliografía, sin embargo, es imprescindible en tanto encuentro en esta definición una respuesta al hecho de que los varones circulen por las aulas con una mayor libertad que las mujeres:

La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho que prescinde cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento... (BOURDIEU, 2000, p.22)

¿Es apropiado referirnos como “orden masculino” a un espacio en el que se espera que los cuerpos permanezcan dóciles, en silencio, sentados y mirando hacia el frente? Si bien no se reproduce un orden estrictamente masculino, pude identificar diferentes modos de apropiarse de la palabra y de los espacios en varones que en mujeres. En el caso que relato de la alumna que realizaba las actividades con los alumnos varones, se tenía que legitimar, imponiéndose.

Hay un modo de posicionarse dentro del aula, que implica no pedir permiso para salir ni para hablar, ni pedir disculpas por llegar tarde, que “prescinde cualquier justificación”. Entiendo que puede haber otros casos en los que ser varón implique enfrentarse a agresiones, insultos, peleas, o algún tipo de prueba de masculinidad, en los cursos observados esto no sucedió. Recordando mi biografía como docente, puedo identificar estos comportamientos como un padrón. Estos modos de actuar se construyen socioculturalmente y suelen estar acompañados discursivamente por una dicotomía que no aparece en el texto de Bourdieu: “Las chicas se portan bien/Los varones se portan mal”.

Lo descrito en este capítulo excede a los contenidos que se enseñan en las clases de literatura. Me pregunto hasta qué punto esos modos de moverse en las aulas se reproduce en los modos de responder a las consignas didácticas de la docente. Si las alumnas responden pensando en lo que se espera que digan, mientras que los alumnos se apropian de la consigna para responderlas, en definitiva, con más libertad. Si la libertad con la que veo que los varones circulan por el aula se traduce en una libertad para apropiarse del conocimiento y de las consignas. Responder o resolver consignas pensando en lo que se espera que sea respondido puede generar mejores calificaciones, pero un conocimiento más acotado.

CAPÍTULO III

LA LECTURA DE LITERATURA Y LAS DISCUSIONES SOBRE GÉNERO, TÓPICOS INDIVISIBLES

En este capítulo, abordaré la lectura de textos de literatura en los cursos observados. Si bien existen múltiples modos de leer literatura, identifico, en principio, dos líneas de abordaje de los textos: el binomio literatura como mimesis vs. Literatura como una representación de sí misma, que Antoine Compagnon complejiza en “O Demônio da teoria: literatura e censo comum” (2010). En definitiva, texto literario como reflejo del mundo vs. texto literario como reflejo de otros textos literarios. Esta dicotomía también se presenta entre lecturas personales y lecturas académicas, o lecturas que nos inviten a reflexionar sobre el mundo, las relaciones políticas, históricas y sociales, los roles de género, la vida y la muerte, la religión, o lecturas que exploren los límites entre el policial y el fantástico.

¿NOS DESPOJAMOS DE LAS TEORÍAS PARA ENSEÑAR? EL LUGAR DE LAS TEORÍAS SOBRE LITERATURA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

No existen ni teorías de lectura ni teorías de literatura sin literatura y sin lectura. Las teorías nos brindan herramientas para volver sobre las prácticas. Trabajar con un cuento canónico no implica ni exige reproducir modos canónicos de lectura. Antoine Compagnon (2010) nombra, en principio, dos corrientes, una “clásica”: la literatura como espejo del mundo; y una “moderna”: la literatura habla de la literatura. En el primer caso, hace referencia al concepto aristotélico mimesis, que se puede traducir como “imitación” y supone que la literatura es un espejo del mundo. Como referente de la segunda tradición, Compagnon nombra a Roman Jakobson (COMPAGNON, 2010, p. 98). También, podemos pensar en Bajtín y los formalistas rusos, que proponen una definición de literatura que tiene al discurso como su propio referente: la literatura interpretada como puro lenguaje, literatura solo hablando de literatura. Ambas nociones aparecen alternativamente en las clases observadas.

Me referiré, en principio, a las clases en las que se trabajó con “El gato negro” de Edgar Allan Poe. Aparecerán referencias a los dos cursos observados alternativamente. En ambos espacios se trabajaron las mismas consignas con la misma profesora, lo que generó, en varias oportunidades, apreciaciones y conclusiones significativamente diferentes.

Las consignas en torno al cuento de Poe ocuparon varias semanas. En la primera clase, cada alumno y cada alumna realizó una lectura silenciosa del cuento y se les dejó una tarea: “investigar sobre los mitos populares con relación al gato negro; vida y obra de Edgar Allan Poe”. Al no haber más indicaciones específicas, puedo suponer que no se estaba proponiendo que busquen datos biográficos en el texto, sino que conozcan al autor. Una de las primeras críticas que Roland Barthes realiza en “La muerte del autor” (2004) a lecturas basadas en biografías es que, muchas veces, la vida del autor funciona como explicación del cuento. Por ejemplo, decir que el autor era fanático de los mitos populares y por eso escribió “El gato negro”. Barthes propone que en el texto literario no hay voz autoral, ya que el texto no hace referencia al mundo, entonces es puro lenguaje. Al respecto, señala que:

Cuando se cree en el Autor, éste se concibe siempre como el pasado de su propio libro: el libro y el autor se sitúan por sí solos en una misma línea, distribuida en un antes y un después: se supone que el Autor es el que nutre al libro, o sea, que existe antes que él, que piensa, sufre y vive para él (BARTHES, 2004, p. 66).

Me interesa pensar cómo estos conceptos de autor y de lector aparecen en la escuela sin caer en fórmulas que simplifiquen y critiquen el trabajo docente diciendo, por ejemplo, que trabajar con biografías esté bien o mal. En definitiva, la crítica que hace Barthes a una lectura

en relación con la biografía del autor es para los casos en los que el texto se reduce a una explicación de una vida. Un texto literario no tiene una explicación, o una resolución como una ecuación matemática. Buscar una explicación única a un texto literario sería cortar de cuajo su potencial polisémico.

En los textos policiales es la propia historia la que pide una resolución, un caso a ser resuelto. El género policial, explorado por Poe en muchas ocasiones, plantearía una contradicción en relación con esta búsqueda de la polisemia de los textos literarios, si pensamos la resolución de ese misterio como lo único que puede tener diferentes lecturas. En el caso de “El gato negro”, aparece una ambigüedad en relación al género literario: ¿se trata de un cuento fantástico o de un policial? Esta necesidad de elegir, entre un género u otro, no está explícita en el cuento, es un problema de la crítica. En la figura del narrador, en primera persona, están enfatizadas todas las características de un relato fantástico o de terror. Para que se cumplan las reglas básicas del policial, falta la figura del/de la detective. A pesar de esta ausencia: ¿no podemos pensar que nosotros/as, lectores/as, somos detectives y tenemos que descubrir un culpable para este crimen? Insisto en la elección del género policial, porque es desde esta perspectiva que reconoceremos la muerte de la esposa del personaje como un crimen, e intentaremos encontrar un culpable: el femicida. Por el contrario, el hecho de interpretar este cuento como fantástico o de terror, nos permite culpar a un gato de la muerte de una mujer, inclusive cuando el propio asesino confiesa que fue él quien le dio un hachazo en la cabeza. En las clases observadas aparecieron las dos interpretaciones como posibles, pero también como válidas, habilitadas sin ningún tipo de cuestionamiento. ¿Podemos, en este caso, defender la polisemia, la libre interpretación, si, al hacerlo, le estamos dando validez a un modo de leer que desestima la gravedad del asesinato de una mujer?

La lectura silenciosa ocupó la totalidad de la primera clase de los dos cursos observados. La segunda clase empezó con un video¹⁵, que proponía una relectura de la historia comenzando solo a partir del encuentro del protagonista con el gato negro que tiene la mancha blanca alrededor del cuello. El audiovisual animado, imitando una película muda, tiene varios elementos que podemos criticar a partir de Barthes en tanto cierra lecturas. El rostro del protagonista es significativamente parecido al rostro de Poe, especialmente en su peinado (lo más característico). Otra distinción es que, en los créditos finales, aparece la figura del protagonista ahorcado, hecho sugerido en el texto, pero ausente, como veremos, en la interpretación de los alumnos y las alumnas. En todo caso, la proyección del corto funciona

¹⁵ Disponible en YouTube: https://youtu.be/po_T90CthjI.

como la primera experiencia verdaderamente grupal de acercamiento al texto, ya que la primera lectura fue en silencio, íntima, personal, y ahora se abre lugar a una puesta en común. La profesora abre la discusión con la pregunta: “¿Les parece bien que se les pegue a los niños?”. En el contexto brasileño es una pregunta significativa, si bien mi experiencia en este país es la de un extranjero y no frecuento personas que tengan hijos/as, me ha llamado la atención ver en la calle madres y padres pegándoles a sus niños/as. Inclusive hay videos en la plataforma YouTube en donde se retoma esta práctica desde el humor negro. La primera propuesta de intervención de la docente hacia los/as alumnos/as no fue para hablar del cuento, sino del mundo, de la propia experiencia de vida y no de otras experiencias de lectura. A pesar de haberse planteado la pregunta, esa discusión no tuvo lugar.

De esta clase destaco tres intervenciones que representan diferentes líneas de interpretación del cuento: 1) “Él ya era un perverso”; 2) “Usó al gato como una excusa”; 3) “La culpa la tienen el alcohol y el gato negro”. (Diario de Campo).

En las clases en las que se trabajó con “El gato negro” no se abordaron las características en particular del género terror, aunque se lo leyó desde esa perspectiva. Se propuso, en cambio, una comparación con leyendas urbanas y supersticiones, sin mucho éxito en tanto los/as alumnos/as no investigaron sobre este tema como se les había pedido, ni intentaron recordar historias en clase. En el análisis de este cuento, las referencias más técnicas al género literario fueron escasas. Mientras que otros textos en otras clases fueron elegidos para ejemplificar un tema, aquí el interés pareció ser, simplemente, analizar un cuento clásico. El hecho de trabajar en clase el texto con sus particularidades y no como ejemplo de un género amplió el espectro de lecturas. Efectivamente, este era un propósito explícito de la lectura de literatura en clase: plantear distintas posibilidades de interpretación, poder contraponerlas y argumentar para defender cada postura. Si, hipotéticamente, se hubiese adentrado en la interpretación desde un paradigma del género terror, probablemente algunas hipótesis podrían no haber aparecido. La lectura desde el género terror aparecía como la más fuerte probablemente como respuesta a la consigna que proponía investigar sobre leyendas urbanas.

De las tres interpretaciones que surgieron en un curso, la que tuvo un corte más psicológico (era un perverso) y la que culpaba al gato y al alcohol eran representadas por varones, mientras una chica sostuvo que el gato era una excusa. ¿Una excusa para qué? Una excusa para matar a la esposa, algo que tendría que quedar muy claro, pero que nadie terminaba de decir.

Esta misma escena se repitió en el otro curso, con la diferencia que, esta vez, los alumnos y las alumnas estaban menos familiarizados con el texto y la proyección del corto les llamó la

atención. En el momento en el que protagonista comienza a pegarle a la mujer se escucha que alguien pregunta por qué lo hace. Unos minutos más adelante, cuando en el video el hombre la asesina, algunos alumnos se ríen. Hay algo de comicidad en esa representación animada, la muerte aparece como un paso de comedia, a la forma de Los Tres Chiflados. Después de la proyección, se vuelve sobre el texto y se señalan dos características formales, por un lado, que está escrito en primera persona y otra característica de índole argumental: el hecho que al protagonista parece interesarle más la muerte del gato que la de su esposa. Señalar estas características formales tiene una finalidad más descriptiva que interpretativa, ya que no producen nuevas interpretaciones durante esta clase.

En las clases observadas en ambos cursos, he notado que nunca se considera relevante la afirmación hecha por el protagonista en el primer párrafo del cuento, al decir “mañana moriré” (POE, 1843), inclusive habiendo aparecido la imagen del protagonista ahorcado en el corto. Ese hecho, sostengo, es clave en la interpretación del texto, ya que no sabemos por qué va a morir ni de qué forma. Una hipótesis que podríamos plantear es que fue condenado a muerte por el femicidio de su esposa. Sin embargo, cuando se discute en la clase sobre esta posibilidad, los alumnos relativizan el tema y señalan que por “mañana” está queriendo decir “cualquier día de estos”, “un mañana”.

La propuesta general de la profesora a cargo consiste precisamente en propiciar lecturas propias, sin desacreditar ninguna en particular. ¿Es posible no incentivar ningún tipo de lectura? ¿Existen las lecturas personales? ¿Se pueden hacer lecturas libres de ideología o libres de prejuicios? ¿Qué relación hay entre “el lector” (masculino, singular, de pretensión universal), acerca del cual habla Barthes en “La muerte del autor”, con los lectores y las lectoras, alumnos y alumnas de esta clase de literatura?

Llegando al final de esta primera clase, la profesora pide una descripción general de la personalidad del narrador. Un alumno afirma que es “calmo porque mata a mulher e fica tranquilo”, otro dice: “é assassino em série”. Una alumna afirma que “o gato não tem nada a ver”. Estoy particularmente interesado en rescatar esa voz que defiende al gato y que, por ende, condena al narrador del cuento. Esa voz, sin embargo, se pierde en la clase.

En el encuentro siguiente se vuelve a plantear una lectura mimética, más cerca de pensar al cuento como parte del mundo que al cuento como reflejo del mundo. Al comenzar a analizar cualquier relato literario, estamos poniendo en funcionamiento nuestros esquemas de valores. La profesora inicia el debate diciendo: “¿Nadie lo consideró una persona fría? En ningún momento demuestra consideración por haber matado a su esposa. Lo considero frío.” Señalando la parte del texto en la que dice que durmió tranquilo después de haber asesinado a su esposa.

El cuento nos invita a construir una imagen particular del narrador, que ya en el segundo párrafo se presenta de esta forma:

Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente, que me tornava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava, especialmente, de animais, e meus pais me permitiam possuir grande variedade deles (POE, 1978, p. 41)

Dos sensaciones difíciles de expresar en el diario de campo me quedaron de haber presenciado esas clases: por un lado, la duración, clases de 50 minutos que en general dejaban poco tiempo para la discusión. En segundo lugar, el modo de aprehender las discusiones. Son dos ideas que se implican mutuamente. No se llegan a conclusiones más concisas quizás por falta de tiempo. Siguiendo a Compagnon, “[I]emos un texto (de prazer) como uma mosca voando no volume de um quarto: por ângulos bruscos, falsamente definitivos, atarefados e inúteis: a ideologia passa sobre o texto e sua leitura como o rubor sobre um rosto.” (2010, p. 43). Tomo la idea de la mosca para pensar el modo de posicionarse de los alumnos y las alumnas frente al texto literario: se puede hablar de lo que pasa en los textos literarios, cuando, muchas veces, los textos literarios, a diferencia de otros discursos con mayor pretensión científica, hablan de la sensibilidad y es la sensibilidad de cada uno y de cada una la que nos posiciona en diferentes lugares ideológicos. Esto hace que con la lectura literaria en la escuela podamos generar una forma singular de conocimiento (COMPAGNON, 2010, p. 130): la formación de lectores. La exigencia de formar lectores en la escuela secundaria es muy grande, por un lado, se exige que interpreten diferentes niveles de lectura, más aun, teniendo en cuenta que se trata de un último año, pero, por otro lado, se pretende que generen una relación afectiva con el texto, en definitiva, que les guste. En *El Placer del Texto*, Barthes (2008) juega con esta dicotomía para pensar la íntima relación que, como lectores, tenemos con un texto literario. En definitiva, tanto la escritura como la lectura de literatura son formas de exponer la propia subjetividad.

En la clase siguiente a la ya mencionada, un alumno de uno de los dos cursos, que había faltado toda la semana anterior, pero que había leído el cuento, cuando preguntaron sobre la personalidad del personaje principal dijo: “es manipulador”. Cuando la profesora preguntó el porqué de su afirmación, no obtuvo respuesta y se abandonó el análisis que toma a la manipulación como la principal característica del narrador del cuento. Pensar que, cuando el narrador destaca la docilidad y la bondad del carácter, está queriendo elaborar una manipulación, es una excelente interpretación ya que permitiría el surgimiento de indagaciones sobre los discursos: ¿Cuánto hay de manipulación entre el diálogo que se establece entre el lector y la literatura? ¿Cuánto hay de manipulación en los discursos en general? Interesante

sería preguntarnos a quién está queriendo manipular el narrador y de qué forma. Inclusive, si consideramos el análisis de “El gato negro” como un cuento policial, la pregunta sobre la manipulación nos va a permitir descubrir al culpable del asesinato. Quien es culpable suele declararse inocente, en este caso, el narrador-protagonista narra en detalle cómo comete un crimen y, aun así, logra que muchos/as lectores/as culpen a un gato. En este contexto la palabra “manipulación” resulta fundamental para entender cómo, aun brindándonos todos los datos, se puede incentivar la idea, por ejemplo, de que ese hombre es inocente.

En uno de los cursos observados, una alumna dijo que el narrador era un hombre bueno pero frío a causa del alcohol. Este comentario quedó sin respuesta. En el relato de Poe, el alcohol aparece como un justificativo de la violencia: el protagonista es violento porque bebe en exceso. El problema es cómo nos posicionamos como lectoras/lectores frente a eso. Podemos decir que el narrador se presenta como “bondadoso” (es ese el adjetivo que figura en el texto), pero, ¿qué implica decir que nos parece “bueno” un femicida? La discusión se diluye un poco más con la intervención de la profesora, preguntando: “¿A qué le atribuyen la voluntad que tiene de matar al gato?” Yo me pregunto por qué se toma como eje el asesinato del gato y no de la mujer.

En otra intervención, un alumno contó que, efectivamente, en una obra en construcción, habían dejado a un gato adentro de una pared y sobrevivió así un día entero. El momento en el que aparece el gato adentro de la pared es el más fantástico del cuento, el que no tendría ningún tipo de relación con la realidad. Sin embargo, a partir del relato de este alumno podemos pensar “El gato negro” como un cuento realista o hiperrealista. ¿Son los géneros literarios una herramienta de análisis o un saber clasificatorio en sí mismo para las clases de literatura en la escuela?

EL GÉNERO EN “EL GATO NEGRO”

La violencia de género aparece en su forma más cruel en este cuento de Poe. Se cuenta la historia de un matrimonio, desde la perspectiva de un personaje varón. Un matrimonio que termina en un femicidio porque el marido es alcohólico y asesina a su mujer de un hachazo en la cabeza. Desde las leyes, sin dudas, sí se trata de un femicidio. ¿Por qué, entonces, lo trabajamos en relación con los mitos y no a la Ley Maria da Penha? Cuando proponemos leer textos clásicos con perspectiva de género suelen aparecer voces que reclamen considerar el pensamiento de la época, habilitando lecturas machistas y conservadoras. Al mismo tiempo, definen como clásicos a los textos que no pierden validez y siguen despertando discusiones e interés entre lectores/as de distintas épocas. En el caso específico de “El gato negro” de Edgar

Allan Poe, aparece el indicio de que al narrador se lo haya juzgado por este asesinato que hoy llamamos femicidio.

Si elegimos leerlo como un cuento policial, este relato puede considerarse como una declaración que busca un perdón un día antes de la ejecución, donde se quieren buscar excusas sobrenaturales para justificar un crimen. ¿Qué pasa con este juego de identificación que nos propone el narrador al pedimos que valoremos su “bondad”? Considerando el grado máximo de violencia que significa matar a la esposa con un hachazo en la cabeza, ¿podemos obviar la lectura del cuento en clave de femicidio? Inclusive pensando en dos grandes claves de lectura básica (una realista en la que el personaje está inventando todo, otra fantástica en donde este gato tiene algunas características sobrenaturales), la culpa, la violencia (hacia su esposa y hacia sus animales) y también los crímenes, de su mujer y de su gato, están presentes en el texto.

Esta historia pone a los/as lectores/as en la paradoja de presentarnos un asesino “bondadoso” que, como vemos en los registros, en algunos casos genera empatía. Ahora me vuelvo a preguntar si todas las lecturas son válidas. Si reproducimos una lógica misógina y asesina, ¿es una lectura válida? Una vez que incorporamos una perspectiva de género, tenemos una responsabilidad como formadores y formadoras en el trabajo como docentes de literatura. Volviendo a la dicotomía mimesis/literatura como discurso literario, existe una responsabilidad acerca de las construcciones simbólicas que generamos sobre, en este caso, la violencia contra una mujer y su posterior asesinato, pero también hay una responsabilidad en enseñar lo literario. Esta empatía que genera el narrador de “El gato negro” es muy productiva en términos literarios. Este relato en primera persona es muy persuasivo y convincente y nos invita a reflexionar más allá de una ley que penaliza asesinatos (en el caso del cuento, si sostenemos una línea de interpretación que sostiene que el narrador es un condenado a muerte). Quizás la simpatía que genera este personaje sea la razón por la cual se lo justifica. Es importante cuestionar la dicotomía bondad/maldad en términos absolutos. De hecho, acá hay un personaje “bondadoso” que es al mismo tiempo cruel y asesino, ¿por qué lo condenamos o lo perdonamos? ¿por su simpatía o por un hecho en particular?

UN ESCRITOR DEL SIGLO XIX, LECTORES DEL SIGLO XXI

En todo el diario de campo, la única vez que utilizo el término “femicidio” lo hago como una interpretación mía, precisamente de este cuento, sin que haya aparecido ni una sola vez esa expresión en clase. La apropiación de esta categoría, que es difundida como figura legal, resulta apropiada en tanto sistematiza los asesinatos a mujeres como crimen de odio y no pasional, como se lo solía llamar.

El hecho de estar abordando un cuento policial nos habilita aún más a usar el término femicidio, que en la actualidad forma parte del léxico legal. Ninguna lectora, ningún lector puede ignorar que se realizó un asesinato. Incluso, dado que el narrador dice “mañana moriré”, podemos inferir que se le propiciará la pena de muerte. Esta dura condena nos invita a pensar que el hecho de matar a la propia esposa era muy grave, incluso cien años antes de que el término femicidio formara parte de la ley.

Me pregunto si yo mismo, antes de conocer el término femicidio, hubiese preferido interpretar el cuento como una historia policial, con un “asesino en serie” y no como la historia de un gato maldito, con lo seductoras que resultan las historias de fantasmas. De hecho, la primera intervención didáctica, propuesta por la profesora, fue que busquen leyendas urbanas y no información sobre femicidios. Si bien se trata de un término que no es contemporáneo a la publicación del cuento, ¿por eso vamos a omitirlo cuando nos ayuda a identificar una problemática?

Pensar desde un paradigma de género actual la tradición literaria para encontrar nuevos modos de leer textos canónicos resulta enriquecedor en tanto propone nuevas lecturas. Los textos clásicos se mantienen vigentes no solo por la fuerza de la tradición, sino por la actualidad de sus temáticas entre lectores/as contemporáneos/as. Este cuento de Poe nos genera simpatía con un asesino, hacia quien podemos sentir empatía y compasión. Un hombre que un día le arrancó un ojo a su gato, que otro día mató de un hachazo a su mujer se muestra como un ser sensible, con una infancia solitaria. Concepciones teóricas contemporáneas, como la figura del femicidio, nos ayudarían en este caso a darle relevancia a una forma de leer que apareció en estas clases pero que perdió importancia en tanto fue una idea inconclusa.

Poder interpretar los textos canónicos con una perspectiva de género resulta, desde la hipótesis que aquí presento, fundamental. Ahora que la figura del femicidio aparece en la Ley Maria da Penha, ¿podemos dejar de mencionar el hecho por tratarse de una historia escrita a finales del siglo XIX? La discusión sobre el cuento se llevó a cabo durante el año 2017, en un contexto en donde se siguen silenciando muchísimas violencias. ¿Podemos pensar que es inocente solo porque la palabra “femicida” no existía cuando realizó el crimen?

El concepto de “femicidio” es el que aparece “silenciado”. Al hablar de silenciamiento nunca me refiero al silencio, de hecho, durante estas clases, todos/as hablaban todo el tiempo, pero también había escucha. Un diálogo quizás muy fragmentado, pero diálogo al fin, expresión de opiniones. Cabría preguntarnos qué es exactamente lo que se está silenciando, y por qué surge esta palabra cuando la hipótesis de que el narrador asesina a su mujer independientemente de la presencia o no del gato está presente en la clase. Lo que falta es, precisamente, un abordaje

con perspectiva de género. Falta, no solo porque es una necesidad misma que ayudará a sistematizar estas voces a partir de las cuales se podría identificar a este asesinato como un femicidio, sino porque los lineamientos del Ministerio de Educación brasileño lo piden desde el año 1995.

Hay un pasaje del cuento de Poe en el que resulta importante, para el análisis que propongo, considerar las diferencias de época entre el momento de publicación del cuento y el contexto actual y afecta a la interpretación de la afirmación “mañana moriré” que se referiría a una condena a muerte, práctica inexistente en Brasil en la actualidad, pero frecuente en el momento de publicación del cuento. Si no pensamos en otros contextos, no se puede sacar esa conclusión y la afirmación “mañana moriré” queda sin sentido, como ya he hecho referencia, para los/as alumnos/as.

LA LECTURA DE LITERATURA EN LA ESCUELA.

¿Por qué insistir en una lectura con perspectiva de género de “El gato negro” de Edgar Allan Poe? En primer lugar, para legitimar y consolidar las voces que permiten leer este cuento en clave de femicidio. Sin una clara intervención docente, las posturas que representan a la mayoría, y que no ven lo acontecido como un femicidio terminan siendo más legitimadas dentro de la clase. Si las lecturas son representaciones sobre nosotros/as mismos/as, sobre nuestras formas de relacionarnos y de interpretar el mundo, ¿por qué dejar pasar la oportunidad de trabajar con alguna perspectiva de género que nos invite a generar nuevas lecturas?

La ambigüedad del término “alguna perspectiva de género” responde a que no espero que esa docente siga alguna línea teórica específica, sino que lea ese asesinato desde cualquier corriente teórica, o desde una sensibilidad feminista. La utilización del término “femicidio” puede haber ayudado a ver ese asesinato como un crimen de odio, pero también se podría haber usado cualquier otra.

Volvamos sobre el texto de Poe:

Um dia, acompanhou-me, para ajudar-me numas das tarefas domésticas, até o porão do velho edificio em que nossa pobreza nos obrigava a morar. O gato seguiu-nos e, quase fazendo-me rolar escada abaixo, me exasperou a ponto de perder o juízo. Apanhando uma machadinha e esquecendo o terror pueril que até então contivera minha mão, dirigi ao animal um golpe que teria sido mortal, se atingisse o alvo. Mas minha mulher segurou-me o braço, detendo o golpe. Tomado, então, de fúria demoníaca, livre o braço do obstáculo que o detinha e cravei-lhe a machadinha no cérebro. Minha mulher caiu morta instantaneamente, sem lançar gemido.

Realizado o terrível assassinio, procurei, movido por súbita resolução, esconder o corpo (POE, 1978, p. 48).

¿Cómo hoy podemos dejar pasar desapercibido ese párrafo? ¿Cómo podemos ignorar o justificar este acto? ¿Se producirían las mismas interpretaciones si hubiera sido una mujer

matando a su esposo? Las circunstancias, el interés de alumnos y alumnas, el argumento del cuento, todo parece propicio para la aparición de una discusión profunda que analice las concepciones que aparecen sobre masculinidades y feminidades. Como observador esperé en la clase que eso suceda, pero no fue así. Con ese asesinato, descrito de esa forma, ¿podemos encontrar algún atenuante? En el caso en el que aparezcan atenuantes o justificaciones, ¿qué representa en una clase que un/a alumno/a esté, de una forma o de otra, justificando ese asesinato?

Como investigador extranjero es inevitable pensar que mis expectativas corresponden a la realidad argentina y no al contexto brasileño. Buscando paralelismos que me ayuden a entender otras realidades, llego a Fernando Andino y Valeria Sardi (2016) quienes analizan una experiencia de escritura en la escuela secundaria en Argentina en la que aparece un texto muy violento producido por un grupo de varones, quizás como respuesta a otro texto escrito por unas alumnas. Aquí el profesor a cargo de la lectura del texto escrito por alumnos varones siente una gran incomodidad a la hora de leer el texto en voz alta frente a un grupo de personas de la comunidad escolar. En ese mismo trabajo se narra la exposición de un texto escrito por alumnas en el que no había violencia, pero sí se presenta a una pareja compuesta por un príncipe y una transexual que “terminaron garchando felices para siempre porque ella quiere uhm ahm uhm” (SARDI; ANDINO, 2016, p. 4). La lectura de este texto había generado incomodidad en una parte de los docentes de la escuela, pero no en el profesor a cargo. En cambio, el segundo texto, escrito por varones, en el que se violenta a un personaje femenino, genera una gran incomodidad, esta vez en el profesor a cargo:

El poema lo leí por primera vez en público. Los escritores me lo habían pedido y esperaban eso. A medida que lo leía me fue invadiendo la vergüenza por el nivel de agresividad que planteaba. Por momentos omití términos, no recuerdo cuáles, por momentos apelé a la risa como escape a las transgresiones textuales, por momentos aceleré la lectura. Quería que se termine, que aplaudan y que pase el siguiente poema (SARDI; ANDINO, 2016, p. 11).

También, en ese trabajo, se analiza la aparición de la vergüenza como “prácticas que nos ‘igualan’ a nuestros alumnos/as y permiten otras discusiones, otras conceptualizaciones sobre los objetos de enseñanza y otras relaciones entre sujetos” (SARDI; ANDINO, 2016, p. 12). Estos conceptos de vergüenza y de percibirse “igualado” con los/as alumnos/as puede tener que ver con la exposición que un/a profesor/a puede sentir a la hora de hablar de género, aún más en un contexto donde son ampliamente difundidos los discursos de odio que hablan de “Ideología de Género”. Esta escena y lo que observé de la lectura de “El gato negro” en la escuela-campo dialogan en tanto colocan al docente entre dos posiciones. Si bien en el caso de

“El gato negro” se realiza un trabajo de lectura y en el artículo se trabaja con prácticas de escritura, en ambos casos aparece una muerte de una mujer.

Adhiero a pensar la lectura literaria en la escuela como “intentos de lecturas, de herramientas interpretativas, de registros de comprensión que varían de un lector a otro, o que pueden llevar a un mismo lector a crear estatutos sucesivos y contradictorios en el mismo texto” (CHARTIER, 1995, p. 113. In: SARDI, 2012, p. 35). Tanto la lectura como la escritura ponen en juego modos de sentir y de pensar. Estos modos de pensar representan modos de ver el mundo que, en algunos casos, es necesario discutir y analizar.

El objetivo principal, tanto de las clases etnografiadas como de la escena relatada en el artículo citado (SARDI; ANDINO, 2016) tienen como objetivo habilitar voces, construir voces personales y subjetivas. Un trabajo significativo a la hora de trabajar con una perspectiva de género, en tanto fomenta la expresión de ideas propias y no la construcción de un discurso políticamente correcto. Ahora bien, ¿cómo continuamos ese recorrido?

La primera clase en la que se trabajó con “El gato negro” comenzó con una pregunta en relación con la violencia, con relación con los padres que les pegan a sus hijos. El cuento amplía esa pregunta a los violentos y la relación que tenemos con ellos, si los justificamos o los condenamos, si los despreciamos o nos generan simpatía. La clase comienza con esa reflexión que invita a pensar sobre nuestras propias prácticas y a vincular nuestra propia biografía con la historia del cuento. Es una responsabilidad que tenemos como docentes: respetar los diversos puntos de vista, pero también señalar dónde hay violencias y generar preguntas que ayuden a entender cómo se reproducen. Hay una sensibilidad, pero también una decisión política que lleva a la profesora a hablar de violencia en la clase en la que se introduce este cuento. Es por esto más llamativo cómo, hacia el final de las clases, las interpretaciones dentro del género fantástico o de terror, ganan terreno y desplazan al eje de la violencia como base para este análisis.

Pedir para investigar la vida del autor y relacionar el cuento con mitos populares, sin pedir relacionarlo con la Ley Maria da Penha es una decisión política y es una forma de posicionarse de la docente. Podemos preguntarnos reiteradas veces sobre una práctica específica, pero evitando cualquier juicio de valor porque no nos interesa culpabilizar a esta ni a ningún/a docente por lo que pasa o no pasa en clase. No estoy analizando a una profesora de literatura, sino, a partir de este estudio de caso, pensando qué dificultades aparecen a la hora de abrir un debate de género cuando se está trabajando con un cuento canónico como “El Gato Negro”. En las clases siguientes, cuando trabajó otros cuentos, eligió poner en un primer lugar distintas problemáticas de las relaciones de género, generando discusiones muy interesantes y

formativas en el aula. No así con el texto de Poe, escrito en el siglo XIX, que también presenta estereotipos y violencias de género y es importante problematizar.

Imponer una mirada que cierre lecturas no favorece ni al proceso de apropiación de un texto literario, ni ayuda a la formación de lectores críticos. Sin embargo, como formadores de lectores, se trazan ejes y el modo de trazar esos ejes ayuda a reproducir estereotipos de género o a discutirlos. En el caso de “El gato negro” operan no solo estereotipos de género, sino también estereotipos de lectura, modos en los que se ha leído “El gato negro” en la escuela secundaria durante casi toda la historia de la escuela.

El cuento en su totalidad podría haber sido leído desde la construcción de la masculinidad de un personaje que es tímido en su infancia, pero alcohólico y violento en su adultez. Naturalizar este modo de ser varón, no hacer ninguna reflexión al respecto, forma parte de un proceso de construcción del estereotipo, una reiteración de la norma y a la vez una demonización de la alteridad. El narrador describe que “Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente, que me tornava alvo dos gracejos de meus companheiros.” (POE, 1978, p. 41). ¿Por qué no nos preguntamos la razón por la cual la docilidad, la bondad y la ternura aparecen como características negativas cuando se describe a un varón? ¿Es solo una marca de época y eso cambió en la actualidad?

Por “estereotipos de lecturas” me refiero a modos tradicionales de leer. Retomo el concepto de “estereotipos de género” para llevar la idea hacia una revisión de los modos de leer para enfatizar el hecho de que la inclusión de una perspectiva de género va a modificar la tradición escolar, no solo en lo normativo (pienso cómo aún hoy en algunas escuelas las mujeres son obligadas a llevar guardapolvo y los varones no) sino en los modos de abordar los contenidos y de, por ejemplo, leer los cuentos de Edgar Allan Poe.

EL JUICIO AL GATO

El abordaje del cuento de Edgar Allan Poe terminó con una consigna que para mi experiencia docente en Argentina fue bastante inusual: la puesta en escena de un juicio al Gato. Esta consigna fue anunciada con antelación en los dos cursos observados y en ambos generó expectativas. La preparación incluyó la asignación de roles: un juez, el gato, seis personas en la defensa, seis en la acusación y un fiscal. Se trata de un juicio por jurado donde son estos quienes van a decidir el destino del gato. En el anuncio también se señaló que la participación en esta dinámica ayudará a la calificación final valiendo como un examen. Los rostros de los

alumnos y alumnas no expresaba el agobio que suele aflorar cuando se habla de evaluaciones, en su lugar, la noticia fue recibida con mucho entusiasmo. Evidentemente, la consigna ya había sido realizada previamente porque no se necesitaron mayores aclaraciones. El día del juicio se habían preparado, no solo con argumentos que condenaban o defendían al gato, sino con vestuario. Analizaremos los dos juicios que se realizaron en los dos cursos observados. En ambos, quien interpretó al gato se había caracterizado, pintándose la cara, colocando una cola y orejas. Algunos alumnos llevaron traje y varias alumnas se pusieron un vestido y zapatos.

La docencia en las escuelas secundarias brasileras, en comparación con lo que sucede en Argentina, implica una cantidad mayor de presentación de informes escritos. En cada año, deben ser entregados informes escritos de actividades especiales que se realicen en el aula. El juicio al gato forma parte de esas actividades. Por lo tanto, romper con la modalidad de clase tradicional surge como una exigencia del currículum. El contenido disciplinar a trabajar es la argumentación oral, ya que tanto la acusación como la defensa exponen sus argumentos para condenar o no al gato y el jurado decide cual exposición resulta más convincente.

Me interesa analizar esta puesta en escena como una performace de género a partir del cuento de Poe. En primer lugar, el hecho de que se juzgue al gato y no al hombre. Desde este punto de partida, se está elaborando una interpretación en clave fantástica del cuento. Si bien un animal podría ocasionar una muerte, nunca se sienta ese animal en el banquillo de los acusados, por otra parte, se está borrando al hombre que, en lugar de estar acusado de un asesinato, pasa a un lugar periférico, como posible coartada para que el animal no sea declarado culpable.

En la primera división tardan bastante en acomodarse, mientras se acomodan, sacan fotos. Comienza la defensa, tienen en la mano una constitución brasileras. La presencia de este texto nos habla de un modo de apropiarse de los textos que tienen que ver con una experiencia local. La consigna de representación escénica no reproduce un juicio en los Estados Unidos en la fecha de publicación del texto, sino en el Brasil de la actualidad. Esto no le llamó la atención a nadie porque tiene que ver con la forma en la que leemos, acercando los textos a las propias experiencias. Si bien un texto de historia rusa puede hacer a que los lectores reflexionen sobre la propia historia, este contacto es más íntimo en los textos literarios.

El hecho de usar la Constitución Brasileras para realizar hipótesis sobre el texto de Poe contribuye a enfatizar la propuesta elaborada anteriormente sobre la necesidad y la importancia

de trabajar con la Ley Maria da Penha en relación con este relato. Justamente, en una de las primeras intervenciones, una alumna nombra esta ley como está referido en el Diario de Campo:

La acusación cita la constitución brasilera, que la tienen ahí sobre el banco. Este punto me parece muy importante porque es pensar el cuento bien desde el contexto local, todos se olvidaron de la búsqueda bibliográfica sobre la vida del autor para pensar en el contexto de la ley actual. Por lo que escuché usaron como sinónimos autor y narrador.

En un momento en el que la palabra estaba a cargo de la defensa, una alumna nombra a la Ley María da Penha sin hacer que su exposición tenga como eje esa ley, tampoco logra relacionarla con el caso. Apenas la nombra.

La defensa se encarga de que sea el alcohol y no el hombre el culpable del crimen. Recordemos que se acusa al gato y no al hombre. Es interesante porque retoman los argumentos del cuento. Se nota que lo releeron. Algunos tienen fotocopias, otros, impresiones, otros lo leen desde el celular.

Hacia el final la defensa señala: “El gato no puede ser culpado porque un crimen cometido por su dueño a causa del alcohol”. (Diario de Campo, 18/10/2017)

Entiendo que el hecho de haber nombrado la ley se debe a la gran difusión que tiene la misma en los medios, en la televisión principalmente, donde fue ampliamente discutida al momento de la promulgación. Si bien se la conoce por el nombre, es muy probable que no se haya trabajado el texto de la ley ni sus implicancias, lo que dificulta su uso en esta clase, pero también quedan sin trabajar las reflexiones que la ley propone. En definitiva, todo un debate en relación con consumo de alcohol y las relaciones violentas presente en el cuento queda relegado y la discusión se centra en si el gato es culpable o no de un crimen que en el texto literario se señala que lo cometió el protagonista, asesinando a su esposa con un hachazo en la cabeza.

Quienes defienden al gato demuestran, como señalo en el diario de campo, una relectura atenta del cuento sin cuestionar hechos como el uso de la adicción al alcohol como un justificativo. Este grupo simplemente se apropia de los argumentos usados en el cuento por el narrador, presentando una buena selección de citas. Los argumentos de este grupo son, en realidad, para defender a el hombre, como si el gato fuera una representación del protagonista. De hecho, el gato no está representado por un animal ni por un peluche, sino por un varón disfrazado.

El contraste con el segundo grupo es significativo, en este caso, la jueza está representada por una mujer que, al abrir el juicio, pide a todos que se pongan de pie y dice que se va a decidir si el culpable es el hombre o el gato. Esta dicotomía (hombre/gato) estuvo ausente en el primer juicio, precedido por un juez varón en donde el gato parecía estar ausente y los argumentos apuntaban a defender o a acusar al hombre. En este caso la defensa son todas mujeres y la acusación (al gato) son en su mayoría varones. La defensa usó argumentos lógicos como señalar que no se puede acusar al gato ya que es un ser irracional: “Não pode o gato ser

culpado por todos os crimes que o homem cometeu” (Diario de Campo, 18/10/2017). También señalaron que se podía tratar de un caso de racismo con el gato porque los gatos negros tienen una historia en las que se los señala como malos augurios.

El grupo de varones, en cambio, montó una escena, presentan a un testigo que es un vecino y que habla bien de la pareja y del hombre, y defienden al hombre basándose en que era un buen hombre, que se volvió agresivo porque tomaba.

En términos argumentativos, la defensa del gato tuvo una postura más sólida pero el modo de apropiarse del espacio de los varones, de dirigirse directamente al jurado, a diferencia de las mujeres que expusieron más tímidas, con voces más bajas y sin mirar directamente al jurado y por eso no ganaron el juicio según expongo en el Diario de Campo:

Finalmente nos reunimos y una chica dijo que, si bien para ella que leyó el cuento el gato es inocente, la acusación (hecha por el grupo de varones) fue mucho más consistente y merecían ganar. Todos coincidimos, yo no coincidí, pero asentí, no quería discutir eso, ni exponer mi punto de vista, en definitiva, dejé que decida el grupo. Por unanimidad ganaron los muchachos. (Diario de Campo, 18/10/2017)

El jurado estaba integrado por otro grupo de alumnos y alumnas. En esta ocasión, como faltaba un lugar, me ofrecieron a mí participar del jurado, nuestra función era la escuchar las exposiciones de la defensa y de la acusación y después discutir y votar para declarar al gato culpable o inocente. En este caso: culpable.

Este último juicio en particular, me llamó la atención la nueva puesta en escena que se configuró en el aula. Mientras en las clases tradicionales, con el uniforme y la profesora al frente, las exposiciones son breves y entrecortadas, en la puesta en escena del juicio, los estudiantes se posicionaron desde otro lugar y realizaron exposiciones argumentativas más extensas. Hay una problemática, de género, que se hace evidente en el segundo juicio que observé: la división entre varones y mujeres en la acusación y defensa respectivamente, concentrado un grupo únicamente de varones que lograron la condena al gato y, por lo tanto, el perdón al protagonista del cuento. Ganaron gracias a una actitud expansiva en el espacio, que no utilizaron solamente en el juicio, sino que es el modo que siempre tienen de ocupar el espacio en el aula, marcando sus libertades. Este momento en el que los modos de exposición, de hablar y de moverse por el espacio, afectaron los resultados en una consigna, me obliga a revisar los modos en que los varones y las mujeres ocupan el espacio del aula.

LAS LECTURAS DE LA LITERATURA LOCAL Y LOS CUERPOS EN EL AULA

Por normativa, y dejando constancia y registro de ello, se deben incluir en los programas de literatura de las escuelas, según me comentó la profesora a cargo, autores y/o autoras de la región. Como respuesta a esta normativa, se incluyó el libro de cuentos *Rasas Raíces* de la escritora Isabel “Belinha” Días Neves, nacida en Goiás. Tuve la suerte de encontrar un ejemplar del libro en la biblioteca de la facultad para ir acompañando las lecturas.

El modo de abordar estos textos fue totalmente diferente al modo en que se trabajó el cuento de Edgar Allan Poe. La profesora llegó con los textos fotocopiados y repartió a grupos de dos o tres alumnos/as los diferentes cuentos. La consigna proporcionada de forma oral es “Tem que procurar uma problemática social no texto” (Diario de Campo, 8/11). Esta propuesta habilita a plantear discusiones que exceden ampliamente lo estrictamente literario y que busca abrir debates.

Como los cuentos no fueron leídos en voz alta en clase, el argumento se recupera a partir de lo que cuentan los/as expositores/as. Por esto, algunos hechos de la trama, se pierden. En el caso de “Página de fogo” (DIAS NEVES, 2002, p.78), el primer cuento en el que nos vamos a detener, se hace énfasis en el hecho de que una firma fue falsificada sin mencionar a la Universidad de Brasilia, donde sucede la falsificación. Esto lo recuperé a partir del libro y no del Diario de Campo ya que allí, esto no fue mencionado. La discusión viró cuando, por parte de la profesora se introdujo un ejemplo concreto: Un par de semanas atrás, pasaron dos veces a repartir el desayuno¹⁶ por este curso y, en lugar de señalar el error, comieron dos veces. Por esta razón otro de los cursos se había quedado sin esta comida. Este ejemplo fue tomado como una acusación y todo el curso se alborotó, muchos/as gritaban y hablaban al mismo tiempo. Me interesa pensar los modos en que estos alumnos y alumnas fueron interpelados e interpeladas a partir del texto literario, hasta volverse una acusación por un hecho concreto. De hecho, en el momento en el que fueron acusados/as, pude ver en los cuerpos que se sintieron interpelados e interpeladas, se pusieron alerta, y comenzaron las defensas y las argumentaciones. En esta discusión hay dos personas acusadas: Manoel y Jefferson, la versión que dan los estudiantes es que le fueron a pedir una sola vianda, que no le pudieron explicar que ya habían pasado y ahí se produjo la confusión.

¹⁶ Como ya fue mencionado, en las escuelas públicas, los/as alumnos/as reciben una comida y un jugo que comen durante alguna clase, puede ser desde un sándwich, hasta una porción de arroz con pollo.

Durante estas clases, Manoel ocupó un lugar realizando lecturas desde su experiencia, a contrapelo (SARDI, 2012) en tanto no responde al modo de lectura padrón que en general proponían sus compañeras y compañeros.

Por lecturas a contrapelo nos referimos a que:

La experiencia de la lectura literaria [...] está marcada por la diversidad, la pluralidad de significados, las relaciones o asociaciones impensadas, lo inesperado donde no es posible imaginar los sentidos que los lectores pueden atribuirle a los textos ya que lo predecible no forma parte del territorio de la recepción. (SARDI, 2012, p.38)

Este modo de leer a contrapelo, se opone a una forma tradicional de leer textos en la escuela, por ejemplo, leer un cuento fantástico como ejemplo del género fantástico. En el caso del análisis del libro de Dias Neves, esta relación con el conocimiento en el que prevalecía la valoración de la tradición escolar por sobre las propuestas de lectura que surgen del aula, se invierten totalmente, haciendo foco en las experiencias personales, pero, en la mayoría de los casos, dejando de lado un análisis literario más profundo.

El siguiente cuento que se analizó y que motivó discusiones de género fue “Laços em conflito” (DIAS NEVES, 2002, pp. 109-117). La protagonista de este cuento es una muchacha que está preparándose para ser monja, pero conoce a un estudiante, Augusto, en una fiesta y se enamora. Ella le escribe cartas llenas de pasión. Cuando, tiempo después, se reencuentran, siente repulsión, pero no consigue recusarlo. Cuando se narra el beso que se dan al volverse a ver, se describe detalladamente el asco y la repulsión que siente la protagonista en ese momento. Este beso, que figura en el cuento, no fue retomado por las dos alumnas que hacían la exposición. Como había tenido la oportunidad de leer previamente el cuento, aproveché para preguntarles por ese beso, argumentando que tenía importancia. La profesora, los alumnos y las alumnas me escucharon, pero nadie retomó este análisis. En lugar de esto se detienen en el momento en el que él le propone casamiento y ella le responde que no está segura. Uno de los alumnos había entendido que ella se quería casar con otro. La profesora dice “Eu não entendi assim” y pregunta: “Por que antes o amava e depois não o amava mais?”. Lorena, parte del grupo que estaba haciendo la exposición, tomó la palabra. Su postura era llamativamente erguida y la cadencia de su voz era una performance¹⁷ de la lengua escolar. En su exposición,

¹⁷ Hago uso del término “performance” en referencia a BUTLER, 2010.

Lorena explicó que “as pessoas olham muito para a aparência. Para mim, não existem pessoas feias. Eu posso achar ao Sylvio bonito, mas outra pode achar feio.”

En esta breve intervención, aparece la idea de amor ligada a la belleza. Puedo suponer que Lorena relaciona los conceptos de atractivo físico con el de amor para posicionarse en contra de este discurso superficial. A partir de la intervención de esta alumna, comencé a percibir que quienes conformaban las parejas que estaban besándose antes y después de las clases, eran siempre parejas heterosexuales y cuyas corporalidades respondían a una belleza hegemónica. Si bien lo observé en este secundario en particular, esta intervención me llevó a recordar mi biografía escolar y quienes conformaban parejas durante la escuela secundaria: la mayoría de las veces eran quienes más encajaban en los padrones de belleza hegemónica. Precisamente, el ejemplo que dio, nombrándolo a Sylvio, es llamativo en tanto él podría ser considerado el más lindo del curso y, si bien no puedo afirmar que todo el curso lo va a considerar bonito, sí lo hará la gran mayoría. Sylvio, inclusive, intenta siempre tener una actitud menos infantil que el resto y, cuando alguien está haciendo bromas, mira a la docente con aires de complicidad y superioridad. Hago esta descripción detallada para remarcar el hecho de que hay una problemática, la belleza, que, por lo menos en la intervención de esta alumna, no está siendo discutida, sino que se repite una idea políticamente correcta: que nadie sería lindo ni feo porque la belleza es subjetiva y todos tendrían diferentes subjetividades.

La repregunta de la docente habilita a que continúe el debate: “Vão olhar primeiro a aparência?”. Sylvio responde afirmativamente mientras Gabriel aporta “não existe mais amor não, só interesse”, en esa línea, pero defendiendo su postura, una chica le responde “Eu quero namorar alguém que cresça comigo, que tenha expectativas na vida.” Esta alumna, con su intervención, propone una idea de construcción de la pareja como construcción del proyecto de vida en la que tiene que haber objetivos en común y de crecimiento profesional. El tono en el que se expuso esta intervención fue de respuesta a la crítica recibida por esta alumna cuando se hizo referencia a las relaciones por interés, si bien se hablaba en general, ella pareció sentirse aludida. Encuentro en estas exposiciones dos posturas, una que hablan de un mundo “ideal”, en el que todos/as son lindos/as, y en el que las relaciones son solo por amor y nunca por conveniencia, en oposición a otras relaciones, reales, pero, de alguna forma, menos válidas. Siendo los conceptos de belleza y amor muy amplios, las conclusiones que se pueden sacar en unos pocos minutos, son demasiado simples. Es posible que no sea un objetivo didáctico en ese contexto el de profundizar en las temáticas, de hecho, la práctica se da en el plano de la argumentación de las distintas ideas, sin analizar qué implica cada postura.

La exposición del siguiente cuento me interesa en tanto se desvía desde la consigna desde el comienzo. Si bien la consigna era desarrollar el cuento de forma oral, Manoel decide leerlo completo en voz alta. Una vez terminada la lectura, retomó el argumento, pero, al haber escuchado el cuento, quienes estábamos presentes también podemos elaborar nuestras propias interpretaciones, gracias a esta lectura compartida. Manoel, además de nombrar una temática de tipo social: habla de un hombre que no se quiere casar, pero termina haciéndolo porque tiene hijos con una mujer. En el plano formal, señal que el cuento es narrado con una modalidad de *flashback*.

Quien debía compartir la exposición con Manoel, pero que no había pronunciado palabra hasta el momento, se refirió a la conclusión del cuento diciendo que no solo los hombres matan a las mujeres, sino también que las mujeres matan a los hombres. Este comentario, que es dicho al pasar, representa una forma de ver asesinatos dentro de vínculos afectivos invisibilizando el hecho de que las mujeres son las principales víctimas de esos asesinatos, como lo deja claro la Ley Maria da Penha. La relativización expuesta por este alumno, establece una paridad que no es real. En una discusión sobre un cuento en una clase de literatura la propuesta pedagógica es precisamente abordar temáticas sociales y, a la hora en la que aparecen problemáticas ligadas al género aparecen estas frases sin problematizarlas. El contraste se da cuando se aborda el racismo, en esos casos se lo trata con más importancia y se cede la palabra a alumnos o alumnas que desarrollan un discurso antirracista bien articulado. Es algo que podría haber sucedido con las temáticas de género, la figura del femicidio existe en Brasil y seguramente alguien en esa clase la conoce, sin embargo, nadie la levantó como bandera.

Siguiendo con el análisis del mismo cuento, Manoel afirma que trata sobre el abandono de los hijos. En una clase anterior, Manoel había contado que su padre lo había abandonado a él y a sus hermanos. Esta hipótesis de lectura puede tener origen en una forma de leer en la que la biografía de este alumno es interpelada a partir del texto literario. Mientras que todas las exposiciones eran muy breves, la intervención de Manoel tuvo otra temporalidad, hablaba con tiempo, reflexionaba, casi gritaba y contó una historia de un hombre lindo, muy lindo, que tenía una novia fea. Repitió varias veces eso. Después una alumna contó una historia de una chica que se casó con un hombre rico y después le terminó quemando dos Hilux¹⁸. En respuesta, Manoel contestó “Yo, ahí voy y la mato, por más que vaya preso”¹⁹. Nadie dijo nada sobre esto

¹⁸ La marca Hilux es relevante para el contexto local: en Araguaína, las camionetas Hilux funcionan como un símbolo de clase según me comentaron colegas de la maestría.

¹⁹ La cita es del Diario de Campo, por cuestión de tiempos o entendimiento, la traduje en el momento y la copié en español al momento de tomar las notas en la escuela.

y se pasó rápidamente a otro tema. Este emergente, da cuenta de cómo un varón está convencido de que, en ciertos momentos, la justicia se ejerce por mano propia y que la pena es la muerte. ¿Cómo es posible que se considere que la vida de una mujer se equipare a dos camionetas? ¿Por qué nadie dijo nada? Habiendo estado ahí, con la posibilidad de aportar preguntas o intervenciones, tampoco dije nada.

En el cuento “Só os poetas. Só e os poetas” (DIAS NEVES, 2002, p.27) se relata un encuentro entre una pareja y, finalmente, un aborto. La profesora pregunta: “Como é que um homem aborta um filho? É comum ver isso?” Una alumna le responde: “Não querem responsabilidades, só querem curtir a vida”. Manoel comenta: “Meu pai não está nem aí pra mim porque tem outra família.” Outro comenta: “Não se justifica abortar não.” Manoel vuelve a tomar la palabra: “Se é pobre para que vai ter filho? Pra sofrer?” Una vez más, el dinero y la posición económica aparece como una variante importante, antes había sido a la hora de encontrar pareja, ahora a la hora de tener hijos.

Algunos alumnos levantaron la mano para decir que estaban a favor del aborto. En esta ocasión la profesora intervino. Explicó que el aborto es legal en los casos de violación. Un alumno le respondió que después de una violación se debía tomar la pastilla del día después, a lo que la profesora aclaró que la pastilla del día después, a veces, no funciona. La discusión siguió, Sylvio dijo que en el caso que se haga un aborto, es mejor que lo haga de forma segura.

Esta intervención de la docente sobre los abortos legales y la pastilla del día después es clara y no se da como una opinión más, sino como una voz autorizada. Este conocimiento responde al paradigma médico, que tiene una amplia tradición en la escuela secundaria en general, y en el contexto brasilero en particular, para referirse a cuestiones que tengan que ver con la sexualidad. En este sentido, César Nunes y Edna Silva, analizan las distintas corrientes teóricas que ingresaron a la escuela brasilera. El primer modelo que identifican, lo llaman normativo y se refiere a las funciones de los varones como padres y de las mujeres como madres (NUNES; SILVA, 2006, pp.13-14), este primer modelo lo ubican en la década del 60. El segundo modelo que establecen es el médico:

Trata-se do modelo *médico-biologista*, inspirado na descrição das funções procriativas, centrado na informação das etapas e características do aparelho reprodutor e das funções sexuais reprodutivas, com variantes para uma abordagem *higienista e médico-profilática*. (NUNES, SILVA, 2006, p.14)

Es precisamente en esta línea que se encuadra la ampliación de información sobre la pastilla del día después en el caso de violaciones, que pertenece a un aspecto factual, médico,

pero sin ahondar en los aspectos sociales. En esta línea, la única vez que apareció una referencia al HIV fue en una clase que dos alumnos se dedicaban a cortar cintas rojas que repartirían en la Feria de Ciencias, aparecieron las cintas, porque se estaban preparando para el evento, pero no porque formara parte de la clase. Nunes y Silva destacan en su texto la importancia de una Educación Sexual Emancipatoria (2006, p.17).

¿Cómo analizar estos modos de habitar el aula cuando están tan naturalizados? De hecho, los modos en que los alumnos varones me recibían en el aula, cómo se mueven y toman la voz me recuerda a mi propia experiencia docente y a otras clases que he observado.

Podemos pensar desde Bourdieu como un proceso de dominación (BOURDIEU, 2000), que se construye entre pares en el aula y en la cotidianidad. Los espacios de ocio, por ejemplo, tanto los eventuales juegos de cartas que surgen en momentos libres en el aula, o la ocupación de las mesas de ping-pong en los recreos, están en manos de varones. Desde el primer día que llegué a la escuela registré una estructura binaria: por un lado, alumnas y, por el otro, alumnos. Si bien hay una gran diversidad que se observa desde las corporalidades, pero también desde la historia, hay características que se pueden aplicar a los varones y otras a las chicas. En mi primera observación escribí, “los varones se pegan” (Diario de Campo 2/10/2017). No está detallado cuáles eran los varones que se estaban pegando, de hecho, hay muchos varones que nunca se pegan y tienen otra actitud. Al no haber ningún tipo de reflexión, parece que fueran todos los varones, o se genera ese efecto: decimos que los varones se pegan. Por otro lado, las alumnas son, en general, las que hablan en voz más baja, y sus cuerpos se mantienen sentados, conversando en voz baja, piden permiso para abandonar el aula y perdón cuando llegan tarde, tampoco se pegan.

PALABRAS FINALES

Esta experiencia en la ciudad de Araguaína fue muy significativa para mí a nivel formativo, humano y emocional. Tanto los meses que pasé en la escuela, como los dos años que viví en esta ciudad me llevaron a conocer otras formas de enseñar, de relacionarse, de pensar, otras formas de transitar la escuela pública, otros modos de trabajar en la universidad. Cambié mis hábitos, pensé en otro idioma y hasta tuve la oportunidad de enseñar el mío.

Me cuesta pensar en la complejidad de esta experiencia sin emocionarme. Llegar a otro país solo y construir mi vida ahí es vertiginoso, emocionante, por momentos difícil, pero implica un gran crecimiento y desarrollo humano y profesional. Solo puedo agradecer la

generosidad de la comunidad universitaria durante esos dos años. Esa misma generosidad la viví en la escuela. Muchas experiencias, como un viaje de fin de semana al Estado de Piauí, no entraron en este trabajo. A ese viaje no fue ninguno/a de los/as alumnos/as de los cursos observados, pero pude charlar con otros/as profesores/as, conocer la región, y charlar con el director de la escuela.

En el transcurso de este trabajo, pude no solo conocer otra comunidad, sino también conocer más y mejor a la mía. En Araguaína, me encontré con numerosas discusiones en torno a las religiones como parte del cotidiano, tanto universitario como escolar, incluso en charlas informales en pasillos, espacios de convivencia, hasta en bares, compartiendo una cerveza. La religión también atraviesa el cotidiano de muchísimas personas en Argentina en general y, particularmente, en el contexto escolar, hecho que no solía tener en cuenta en mi práctica docente. África también apareció como un horizonte posible, tanto cultural como ideológico. La lucha de la población negra por el reconocimiento de su historia, del pasado esclavista y de las desigualdades en la actualidad como debates cotidianos.

En la escuela que frecuenté aparecieron muchas discusiones que incluían temas ligados a los géneros y las sexualidades como parte de las clases de Literatura. Sin ningún tipo de censura, se dialoga y se discute, a partir de la literatura, sobre temáticas que están relacionadas con las identidades sexo-genéricas y los vínculos afectivos, inclusive con los cuerpos y el aborto. En respuesta a los discursos que intentan censurar las discusiones que involucren a los géneros y las sexualidades en la escuela, este trabajo da cuenta de que de género ya se habla, siempre y mucho. Estas discusiones están atravesadas por las propias identidades de los sujetos, pero también por sus proyectos de vida: quienes son y quienes quieren ser. Las ideas que aparecen sobre géneros y sexualidades no suelen tener una perspectiva de derechos humanos, que proponga discutir la desigualdad, el femicidio, las relaciones afectivas y las identidades sexuadas, de hecho, aparecen casi sin mediación. Estos saberes ingresan en la escuela, pero provienen de otros ámbitos, de charlas entre pares, de lecturas o de la televisión. En el profesorado universitario, grupos LGBTIQ+, por medio de la militancia estudiantil, organizan charlas, pegan carteles y viajan a encuentros, visibilizando una lucha que forma parte de la vida en la universidad. Gracias a internet, la información disponible es la misma que en cualquier otra parte del mundo, las películas y las series que se ven, son las mismas, pero, ¿cómo nos apropiamos de toda esta información como parte del proceso educativo en las clases de literatura en la escuela secundaria?

La lectura de literatura en la escuela interpela a los sujetos poniendo en consideración sus ideas y también sus biografías. De hecho, las interpretaciones más ricas surgían cuando provenían de un análisis propio, construyendo saberes en el aula. La interpretación que hacían de los textos estaban ligadas a lo que exponían de sus experiencias y a cómo pensaban el mundo.

A partir de las discusiones, siempre sentí que debían aparecer los aportes de las teorías feministas, de género o alguna corriente de la teoría queer que dé respuesta a algunos temas que se abordaron como parte de los análisis de los textos literarios. Resulta necesario trabajar a partir de y con los saberes sujeto (FOUCAULT, 1996) pero no puede quedar reducido solamente a esto. Sin una perspectiva de género desde los derechos humanos, no reflexionamos sobre lo que implica sugerir, como se mencionó en una clase, que, si tu mujer te quema el auto, la matarías.

Con relación a las corporalidades, me pregunto las razones por las cuales a los alumnos y alumnas se les exige que vayan con uniforme o con determinada ropa o que no usen los teléfonos celulares, mientras el equipo docente sí cuenta con estas libertades, como la de ver televisión en los momentos libres. Ecos de estos reclamos los recuerdo de mis clases, pero acá pude registrar esta relación entre lo que nos pasa a los docentes y lo que sucede dentro de las aulas. Estas normas, sutiles, que parecen quedadas en el tiempo y conservadas a fuerza de la tradición, se proponen homogenizar los cuerpos, que parezcan todos iguales, usando sus uniformes y que estén sentados y callados. La diferencia, de todas formas, le gana a la pretensión de uniformidad y ya, desde la forma en la que se sientan, aparece la diversidad.

En la ciudad es famosa, por su prestigio y gratuidad, la escuela militar, no tuve la oportunidad de entrar a esa escuela, pero sí de ver un grupo de alumnos en una charla que se dio en un espacio universitario. De uniforme y cortes de pelo al ras en el caso de los varones y atado en el caso de las mujeres, con postura firme y ordenada, los/as alumnos/as parecerían ser un ejemplo de lo que se espera de cierto modelo de “escuela ideal”. Meses después de la estancia de investigación, me crucé en la calle a un docente de la escuela en la que investigué. Me comentó que estaba a favor de la inclusión de militares dentro de la escuela, para recuperar tradiciones del tipo “respeto a la bandera”, sugiriendo inclusive, que estos militares dicten algunas materias. También me comentó que la policía militar es la única institución que no es corrupta en Brasil y que, por lo tanto, deberían administrar todo el dinero público.

En los dos cursos que observé, me sentía diferente. En uno de los cursos, muchos de los estudiantes no se podían quedar quietos, algunos hacían chistes todo el tiempo, había un

murmullo constante que pocas veces paraba. En el otro curso reinaba el silencio, los/as alumnos/as no parecían muy interesados/as en conversar entre ellos, sus cuerpos parecían más pesados, sin la más mínima voluntad de salir de la silla y mostraban muy poca motivación e interés cuando la docente presentaba los temas. En uno de los pocos momentos que tenía para charlar con la docente y aprovechar para preguntarle cosas, le pregunté por esta sensación, a ella se le notaba en la sonrisa que tenía cuando llegaba al primero de los cursos y al cansancio que tenía en el segundo. Me contó que una de las características del grupo que era más tranquilo y demostraba menos interés, era que estaba conformado, en gran parte, por alumnos que habían repetido y que tenían más edad. ¿Es la edad más avanzada la que los mantiene más quietos y apáticos o el hecho de tener una trayectoria escolar compartida y marcada por el fracaso que supuestamente implica la repitencia? ¿Por qué esta escuela, como en muchas otras, se juntan estas trayectorias educativas en lugar de generar grupos más diversos? El grupo más ordenado, más callado, parecía mucho más disperso, mientras el grupo más alborotado, resolvía las consignas más rápido y con respuestas más interesantes e irreverentes, inesperadas. Dejo pendiente para futuras investigaciones la pregunta acerca de cómo las emociones y la autoestima influyen en el aprendizaje en general y en el trabajo con la literatura en particular. Tanto los casos de repitencia, como los aspectos emocionales, las cuestiones raciales y las identidades sexo-genéricas son parte fundamental del aprendizaje. En un contexto que pretende constantemente homogenizar los cuerpos y ahogar las subjetividades, ¿cómo construir una enseñanza plural, inclusiva y diversa? Esta pregunta no pretende invalidar la escuela, sino señalar sus contradicciones en su constitución histórica y discutir las, sin criticar la existencia de la institución, sin añorar un tiempo pasado y sin pedir la intervención militar.

El clima de tensión del último año de la escuela secundaria, en donde los/as alumnos/as estudian todo el tiempo focalizándose en el ingreso a las universidades, que es restricto, se opone a la algarabía y dispersión que tiene el último año de la escuela secundaria argentina, muchas veces minado de viajes y festejos absurdos. La existencia de estos exámenes de ingreso a la universidad se basan en multiple choice, una modalidad que condiciona la enseñanza, proponiendo una respuesta correcta y las siguientes engañosas. En lo referente a la escritura, el examen más importante, que es el Examen Nacional de la Escuela Secundaria (ENEM por sus siglas en portugués), incluye una redacción. Uno de los primeros días de noviembre, antes de comenzar con la clase, los/as alumnos/as conversaban sobre ese examen, que había sido el fin de semana anterior. En la redacción habían tenido que escribir sobre la inclusión de personas sordas. En la prueba habían sido nombrados como deficientes auditivos y, para obtener las

mejores calificaciones, era importante saber que la lengua de señas es un idioma oficial en Brasil y proponer alguna forma de inclusión, siempre dentro de lo políticamente correcto. No se trataba de romper normas, sino de respetarlas, respetar la lengua brasilera formal (en lo que respecta a la variedad lingüística), y hacer propuestas, pero dentro de lo políticamente correcto. Se evaluaba la forma y el contenido, de hecho, comentarios racistas o de odio eran penalizados y esa parte de la prueba, que siempre enfatizaban que era muy importante, quedaba sin puntaje. De esta forma, la discriminación se combatía censurando. Es verdad que hay cosas que no se pueden decir, menos en una instancia evaluativa, pero, ¿cuáles son las estrategias para luchar contra las desigualdades y la discriminación? En este mismo momento, pasaban mucho en la TV Globo, un spot del canal en el que se habla de homofobia, de racismo y de machismo²⁰, todos estos spots terminan de la misma forma: “tudo começa pelo respeito”. La palabra “respeto” muchas veces es usada sin considerar desigualdades estructurales, inclusive discursos de odio, defendidos con un mal uso del concepto “libertad de expresión”. Tanto en esta campaña televisiva, como dentro de la escuela, hay un cierto consenso en que se debe combatir el machismo, la homofobia y el racismo. Estas discusiones entraron en las clases de Literatura y fueron debatidas, fundamentalmente cuando se leyó literatura local. En ese momento se habló explícitamente de temas sociales y desplazaron a los textos literarios que no ocuparon el mismo lugar de centralidad que “El gato negro”. El modo de abordaje de estas temáticas era abriendo el debate, un debate muy interesante, pero en el que las voces que proponían posturas contra el machismo y la homofobia no eran tan escuchadas.

Las discusiones sobre género aparecen en las clases de literatura, pero no como contenido. En los pocos momentos en los que se habló sobre racismo, se mencionaron prácticas racistas, un alumno contó haberlas sufrido, se reflexionó sobre eso y se cuestionó la desigualdad racial del actual contexto brasileño. Cuando se habló de machismo, se hizo referencia a la ropa “provocativa” en relación a las mujeres y, en modo más lateral, a las tareas domésticas, mientras que de homofobia directamente no se habló.

Los datos sobre la violencia de género alarman, los medios de comunicación informan sobre estos números y difunden alguna campaña, estos temas también son parte de las clases de literatura. En la universidad es algo que se debate con entusiasmo desde los espacios de militancia, me pregunto por qué este entusiasmo no aparece en los contenidos con la misma centralidad y así poder brindar otro tipo de herramientas para la reflexión. Si los varones

²⁰ Esta campaña cuenta con muchos spots diferentes, se puede acceder a uno en el siguiente link: <https://youtu.be/gfVe-2IKPsU>

empiezan a lavar todos los días los platos y las familias visten a las nenas de azul y a los nenes de rosa, no se va a terminar ni la desigualdad ni la violencia. Son avances pero que no proponen otro orden, no erradican la violencia, ni subvierten las desigualdades. Es necesario incorporar en la formación docente una perspectiva de género en la que reflexionemos qué preguntas hacer y cuáles son los debates necesarios a la hora de abordar contenidos de género en las escuelas en general y a la hora de leer literatura.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

BINDA, Facundo. La ¿batalla? por el significado: Lecturas canónicas y heréticas dentro y fuera del aula. **El Toldo de Astier**, v. 3, n.4, p. 2-11, 2012. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5134/pr.5134.pdf

BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama, 2000.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

DIAS NEVES, Isabel. **Razas Raíces**. Goiânia: Cartográfica, 2002.

FOUCAULT, Michael. "Erudición y saberes sujetos". In: **Genealogía del racismo**. Buenos Aires: Altamira, 1996.

GEERTZ, Clifford. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". In: **La interpretación de las culturas**. Gedisa: México, 1987.

GOMES DE SOUSA, Rodrigo. **Silenciamento sobre a identidade de gênero e orientação sexual no plano municipal de Araguaína: Uma análise semiótica**. UFT: Tocantins, 2018.

GUBER, Rosana. **La etnografía. Método, campo y reflexividad**. Norma: Buenos Aires, 2001.

ROCKWELL, Elsie. "Antropología y educación: Problemas del concepto de cultura". DIE: México, 1890.

CHARLOT, Bernard. **La relación con el saber. Elementos para una teoría**, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.

NUNES, C.; SILVA, E. **A Educação Sexual da Criança. Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sociología de la lectura**. Barcelona: Gedisa, 2004.

LOPES LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES LOURO, Guacira. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOPES LOURO, Guacira. (2012) “Extrañar el currículum”. Im: Spadaro, M. C. (Coord.) **Enseñar filosofía, hoy**. La Plata: Edulp, 2012.

MORGAGE, Graciela. (Coord.) **Toda educación es sexual**. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

PEREIRA DE ARAUJO, Rubenilson. **Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar**. UFT: Tocantins, 2011.

SARDI, Valeria. “De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura”. In: **Texturas**, 12, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe-Argentina, 217-228, 2011.

SARDI, Valeria. “Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria”. In: **Estudios de Teoría Literaria**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Año 1, Nro. 2, 31-39, 2012.

SARDI, V.; ANDINO, F. “Escritura masturbatoria en jóvenes de escuelas secundarias de Berisso: Radiografía de una etnografía íntima.” In: **Octavas Jornadas sobre Etnografía y Métodos cualitativos**, 10 al 12 de agosto de 2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7889/ev.7889.pdf

SARDI, Valeria. (Coord.) **Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria**. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, 2017.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemología del armario**. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.