

Colección  
**Las juventudes argentinas hoy:**  
tendencias, perspectivas, debates

# Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria



Prácticas generizadas en la enseñanza de  
la lengua y la literatura

**Valeria Sardi** (coordinadora)

**Santiago Abel, Fernando Andino, Adriana Virginia Bonatto,  
Mariana Nobile, Valeria Sardi**

 Grupo Editor Universitario

 **CLACSO**



Jóvenes,  
sexualidades y saberes  
en la escuela secundaria



**VALERIA SARDI**  
(COORDINADORA)

# Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria

Prácticas generizadas en la enseñanza  
de la lengua y la literatura

**AUTORXS**

SANTIAGO ABEL  
FERNANDO ANDINO  
ADRIANA VIRGINIA BONATTO  
MARIANA NOBILE  
VALERIA SARDI



Sardi, Valeria

Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria : prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura / Valeria Sardi ; coordinación general de Valeria Sardi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2017.

120 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-1309-50-4

1. Juventud. 2. Sexualidad. 3. Estudios de Género. I. Sardi, Valeria, coord. II. Título.

CDD 305.23

1ª edición: abril 2017

Diseño, composición, armado: m&s estudio

Diseño de tapa: GEU

© 2017 by Grupo Editor Universitario  
San Blas 5421, C1407FUQ - C.A.B.A.

ISBN: 978-987-1309-50-4

Queda hecho el depósito de ley 11.723

*No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.*

# Índice

<b>Introducción</b> .....	9
por Valeria Sardi	
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras</b> .....	15
por Valeria Sardi	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Representaciones docentes en torno al género en la escuela secundaria: ¿tensiones y temores en un contexto de transición?</b> .....	45
por Mariana Nobile	
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Consignas de escritura de género en escuelas secundarias</b> .....	71
por Fernando Andino	
<b>Capítulo 4</b>	
<b>El <i>Martín Fierro</i> de José Hernández y <i>La metamorfosis</i> de Franz Kafka, desde una perspectiva de género. Dos registros de clase</b> .....	93
por Adriana Virginia Bonatto y Santiago Abel	
<b>Glosario</b> .....	111
por Adriana Virginia Bonatto y Valeria Sardi	



# *Introducción*

**VALERIA SARDI**

El proyecto de este libro nace a partir de una experiencia colectiva de investigación<sup>1</sup> en torno a cómo las dimensiones sexo-genéricas regulan e influyen en los modos en que los y las jóvenes en aulas de escuelas secundarias se apropian del conocimiento lingüístico y teórico literario en las clases de Lengua y Literatura, como así también atraviesan las decisiones didácticas y la mediación en las prácticas en contexto, tanto profesorxs en el desarrollo de su ejercicio profesional como en los primeros desempeños de profesores y profesoras en formación durante el recorrido de la residencia docente en el profesorado universitario.

El origen de este proyecto se remonta al año 2011, cuando con el Profesor Fernando Andino –en el marco de la cursada de la Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la Enseñanza donde los/as profesores/as en formación realizan sus prácticas docentes– empezamos a relevar escrituras de las prácticas que daban cuenta de incidentes críticos (Perrenoud, 1995) en escuelas secundarias con jóvenes provenientes de sectores populares, donde se ponían en escenas situaciones conflictivas entre profesoras en formación y aulas con

---

1. El proyecto titulado “Conflictos en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria: géneros e identidades en tensión” (Código 11/H713) dirigido por la Dra. Valeria Sardi se desarrolló durante los años 2014-2015 –financiado por la UNLP– con la participación de un equipo transdisciplinario radicado en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

predominancia de estudiantes varones que reproducían discursos y prácticas androcéntricas y patriarcales con la intención de someter a la subalternidad a las profesoras en formación. A partir de allí, atentxs<sup>2</sup> a cómo aparecían tensiones vinculadas con el género y las sexualidades, empezamos a advertir diversos incidentes que daban cuenta de relaciones de lxs jóvenes con los saberes atravesados por estas dimensiones. Esas escrituras de la práctica que escenificaban situaciones, escenas o incidentes críticos generizados nos llevaron a empezar a hipotetizar, interpretar y teorizar en torno a ellos y, de allí producir conocimiento didáctico con conciencia de género. Asimismo, durante el dictado de la asignatura comenzamos a problematizar con nuestros/as estudiantes los saberes de género que se presentan a lo largo de la formación docente inicial y al momento de la entrada en el campo escolar. Y, luego de unos años de amasado de este diálogo entre práctica situada y teoría nació el proyecto de investigación que, gracias al apoyo y orientación de la Dra. María Luisa Femenías, fue acreditado por la universidad en la convocatoria 2013 para proyectos a iniciarse al año siguiente.

Como punto de partida, para desarrollar nuestra investigación establecimos el recorte de la muestra tomando en consideración cuatro escuelas secundarias que cubren los distintos barrios y zonas de influencia de Berisso y Ensenada –teniendo en cuenta que los incidentes críticos que habíamos relevado previamente eran de escuelas ubicadas geográficamente en estas localidades– y seleccionamos cursos de primero a quinto año. Luego de gestionar los permisos para ingresar en las instituciones, fuimos seleccionando los/as informantes directivos/as, docentes y estudiantes a ser entrevistados/as y las clases que observaríamos. En relación a este último punto, partiendo de la perspectiva teórica de la autoetnografía (Irwin, 2007) también consideramos autoregistros de clases de investigadores del equipo que trabajaban como profesores en algunas de las escuelas de la muestra seleccionada. Asimismo, el trabajo de campo también incluyó el relevamiento de escrituras de la práctica de profesores y profesoras en formación, producidos en el período de la residencia docente que realizan en la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura II en la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de nuestra universidad.

---

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

Por otro lado, en la indagación en las instituciones escolares relevamos materiales didácticos con los que trabajan lxs docentes, propuestas didácticas y textos literarios abordados en las clases observadas, como así también producciones realizadas por lxs jóvenes estudiantes.

Este trabajo de campo, desde la puesta en juego de una metodología de la investigación cualitativa de corte etnográfico (Rockwell, 2009), nos permitió configurar una descripción sociodemográfica detallada de la población docente y estudiantil considerada, como así también dar cuenta de la multidimensionalidad del contexto de las prácticas (Achilli, 2013). En este sentido, consideramos necesario contextualizar las escuelas de la muestra, que presentamos a lo largo del libro como Escuela 1, Escuela 2, Escuela 3 y Escuela 4. La escuela 1 está ubicada a veinte cuadras del centro de la ciudad de Berisso, en una zona urbana con población mayoritariamente de clase media. Es una escuela con veinticinco años de historia y cuenta con un nuevo edificio desde el año 1998 que incluye biblioteca y sala de audio/video; está organizada en tres turnos y alberga aproximadamente 500 alumnos, aunque puede observarse el descenso de la matrícula sobre todo en los últimos años donde hay grupos clase de apenas diez estudiantes. La escuela 2 se emplaza en la calle Nueva York, que corre paralela a los edificios de los antiguos frigoríficos y que en la actualidad está aislada del resto de la ciudad de Berisso por la playa de contenedores del puerto nuevo. Es un edificio construido en la década del 50, en el que también se aloja una escuela primaria, cuyo estado edilicio no es bueno ya que nos encontramos con puertas de algunas aulas rotas, pintura deteriorada y un formato rectangular de algunas salas que dificultan la tarea de enseñanza y aprendizaje. Las aulas están intervenidas con murales pintados por los/as alumnos/as y muchos pupitres con dibujos realizados por los/as estudiantes. Esta escuela alberga una población estudiantil de aproximadamente 160 estudiantes de sectores populares, que viven en casas tomadas o en conventillos. La escuela 3 se encuentra a unas pocas cuadras del camino que une la ciudad de La Plata con el centro de Berisso y que pasa frente a la refinería de YPF. Está emplazada en un barrio que combina calles de tierra y asfalto, con viviendas de material y otras más precarias. En el barrio se encuentra un centro de residentes santiagueños, instituciones educativas confesionales y unos pocos comercios. A la entrada al barrio hay una comisaría y un club. El edificio de la escuela está muy deteriorado, no tiene timbre, ni bandera ni ninguna indicación exterior que dé

cuenta que se trata de una escuela. La escuela secundaria comparte edificio con la primaria y cuenta solo con tres aulas en un estado de abandono y falta de mantenimiento. La población estudiantil proviene mayoritariamente del barrio y sus familias son migrantes del norte argentino. La escuela 4 está ubicada en un barrio de casas bajas de clase media empobrecida y sectores populares, en Ensenada, a pocas cuadras de la calle 122 –que limita el Partido de La Plata con el de Berisso–, delimitado por la ruta 11 y por tierras no habitadas por ser parte del bañado que se encuentra en la zona central del partido de Berisso. Entre la ruta y el bañado hay unas 5 cuadras; de ancho el barrio abarcaría unas 14 cuadras que van de norte a sur. Dentro de este espacio las calles en su gran mayoría se encuentran asfaltadas, y se observan casas de diferente calidad y de distinta antigüedad; algunas de ellas tienen varias décadas –seguramente siendo las primeras en instalarse en el barrio– y otras de reciente construcción. En el límite sur se ubica el club del barrio, donde se practican actividades deportivas. La escuela está en el centro del barrio y comparte edificio con una primaria. Es una construcción de una sola planta, en condiciones edilicias paupérrimas. Los/as estudiantes provienen de países limítrofes o de familias migrantes.

A lo largo del proyecto de investigación pudimos acercarnos a la experiencia cotidiana escolar (Rockwell, 1999) en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura y observar los modos de trabajo, los intercambios entre estudiantes y docentes, las consignas y las resoluciones por parte de los/as estudiantes, la selección de materiales didácticos y textos literarios puestos en juego, que nos permitieron observar cómo se construye el conocimiento específico en las clases y los modos en que se establecen vínculos epistemológicos e interpersonales entre estudiantes y docentes y, entre los/as estudiantes atravesados por la dimensión sexo-genérica.

Asimismo, a pesar de la implementación obligatoria de la Ley N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral desde el año 2008 en todos los niveles educativos, pudimos observar ciertas omisiones en los programas de las asignaturas de los contenidos de la ESI y, en muchos casos, desconocimiento por parte de los/as docentes o directivos acerca de la ley y de cómo ponerla en práctica en el contexto de las prácticas docentes. Además, en relación con esta dimensión relevamos situaciones conflictivas con respecto al género y las identidades en las aulas. Fundamentalmente observamos cómo siguen estando presentes representaciones estereo-

tipadas de los roles de género y construcciones culturales cristalizadas en torno a lo femenino y a lo masculino entre los/as jóvenes estudiantes, a veces reforzadas por la mediación docente que construye una lógica patriarcal en el aula o reproduce la matriz heteronormativa. Como así también, en el caso de los/as profesores/as en formación que realizaron sus prácticas docentes en las escuelas de la muestra, notamos su dificultad para reflexionar sobre cómo las variables sexo-genéricas operan en los modos de intervención didáctica y en sus propios recorridos en la formación docente inicial, haciéndose evidente la operación de des-sexualización (Lopes Louro, 1990) en los cuerpos y subjetividades estudiantiles universitarias. Estos hallazgos de la investigación, enunciados aquí brevemente, forman parte de las problemáticas abordadas en profundidad en cada uno de los capítulos que conforman este libro.

En el capítulo 1, de mi autoría, problematizo –a partir del análisis de registros de observación y autoregistros de profesoras en formación que realizaron su residencia docente en escuelas de la muestra durante el año 2015– las tensiones que se producen entre profesoras en formación y estudiantes en relación con el género y las sexualidades, centrando la mirada en la necesidad de repensar la formación docente en la universidad desde una perspectiva de género, en tanto y en cuanto los/as futuros/as graduados/as se desempeñarán como docentes en escuelas secundarias.

En el capítulo 2, la Dra. Mariana Nobile se ocupa de analizar cuáles son las representaciones en torno al género y las sexualidades en docentes, directivos y estudiantes, a partir de los datos recogidos en las entrevistas y registros de clase en las escuelas de la muestra en el desarrollo de la investigación. Asimismo, analiza la regulación de los cuerpos y las identidades sexo-genéricas a partir de la noción de cuidado y la gestión de los cuerpos en relación con la vestimenta en los espacios escolares.

En el capítulo 3, el Prof. Fernando Andino se interesa en la teorización didáctica en relación con las consignas de escritura, a partir de un análisis de diarios de clase y autoregistros de su propia práctica como docente en las escuelas de la muestra. Así, toma en consideración las consignas desarrolladas y las resoluciones de los/as estudiantes para analizar la consigna de trabajo como dispositivo de género.

En el capítulo 4, la Dra. Adriana Virginia Bonatto y el Prof. Santiago Abel indagan en la enseñanza de la literatura a partir del abordaje de

textos canónicos como *Martín Fierro* de José Hernández y *La metamorfosis* de Franz Kafka en aulas de escuelas secundarias de la muestra y, a partir de allí, problematizan en torno al canon, la lectura literaria generizada, los modos de leer y apropiaciones de los/as estudiantes atravesados por las dimensiones sexo-genéricas.

Cada uno de los aportes que se presentan en este libro –a partir de un trabajo colectivo de lectura, intercambio, discusión de puntos de vista y construcción epistemológica generizada– busca revisar, repensar, reflexionar y configurar conocimiento en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura de género con jóvenes de sectores populares en los contextos reales de las prácticas en terreno. En este sentido, los textos que se reúnen en este libro son recorridos posibles para repensar cómo las experiencias de lxs sujetos y sus relaciones con los saberes están atravesados por tensiones sexo-genéricas que es necesario visibilizar, desocultar y problematizar en los espacios educativos, si deseamos promover la igualdad entre los sexos-géneros en las instituciones escolares y apostar a un cambio en la sociedad.

## Bibliografía

- Achilli, E. L. (2013) “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto” en Elichiry, N. E. (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación*, Buenos Aires, Manantial.
- Irwin, K. (2007) “En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo” en *Apuntes de investigación. Oficios y prácticas*, N° 12, julio 2007, CECYP, UBA. Disponible en <http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/279>
- Lopes Louro, G. (1990) “Pedagogías de la sexualidad” en “O corpo educado. Pedagogias da sexualidade” compilado por GuaciraLopesLouro, Belo Horizonte, Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Perrenoud, Ph. (1995) “El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”, Faculté de psychologie et de sciences de l’education.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós.  
 \_\_\_\_\_ (1999) *La escuela cotidiana*, México, FCE.

## *Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras*

**VALERIA SARDI**

En los últimos años, en el ámbito de la formación docente en Letras y la investigación en relación con este campo, nos venimos preguntando acerca de cómo las regulaciones sexo-genéricas –entendidas como prescripciones, orientaciones y procesos normativos que “modulan las formas de vivir y expresar el género y la sexualidad según los repertorios culturales disponibles” (Blanco, 2014:38)– intervienen en los modos en que los/as profesores/as en formación toman decisiones en los contextos de las prácticas docentes, establecen vínculos con los/as estudiantes en los diversos contextos de la práctica, repiensan su identidad docente y reflexionan en torno a la apropiación del conocimiento lingüístico y literario. En este sentido, y en el marco de este proyecto de investigación, hemos analizado en distintas publicaciones y participaciones en eventos académicos (Andino, Abel y Recchia, 2014; Andino y Sardi, 2014 a, 2014 b, 2012 a, 2012 b) la importancia de la mediación docente en aulas de Lengua y Literatura de escuelas secundarias donde la desigualdad genérica da cuenta de conflictos que ameritan un análisis y una reflexión profunda en relación con la apropiación de los saberes escolares atravesados por los géneros y las sexualidades. Es decir, los modos en que los/as profesores/as de Lengua y Literatura intervienen didácticamente en las aulas puede favorecer o no la reflexión y la metacognición de los/as estudiantes, como así también puede dar lugar o soslayar la problematización en torno a cómo las normatividades sexo-genéricas median en el

aprendizaje. De allí que, centrar la mirada en esta dimensión, creemos, promueve la construcción de una formación docente en Letras desde una perspectiva de género que atienda a las diversidades sexuales e identitarias en contextos donde la violencia de género se ha transformado en una problemática social y, además, atendiendo a que en el contexto escolar existen marcos legales vigentes –como la Ley N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral (ESI)– que establecen el abordaje de esta perspectiva desde las asignaturas del plan de estudios de las escuelas secundarias, entre ellas Prácticas del Lenguaje y Literatura.

Atender a cómo opera la normatividad sexo genérica en el recorrido de la formación docente en Letras y, específicamente, en el recorrido de la residencia docente, permite visibilizar experiencias, situaciones y tensiones que se dan en la vida cotidiana universitaria de los/as profesores/as en formación y que se reflejan o replican, luego, en los primeros desempeños profesionales. Asimismo, focalizar en cómo los/as profesores/as en formación experimentan durante la residencia docente su rol en una situación *in between*, es decir, de pasaje entre su desempeño como estudiantes y su rol como profesores/as a cargo de un curso, nos permite problematizar, además, cuestiones referidas a la construcción de una identidad docente tensionada por esta doble pertenencia y atravesada, también, por la dimensión genérica. En este sentido, el cursado de la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la Enseñanza en la formación inicial docente en Letras es una instancia donde los/as profesores/as en formación experimentan la incertidumbre frente al conocimiento acumulado a lo largo de los años y en relación con sus creencias en torno a la enseñanza; como así también es el momento en que reflexionan acerca de cómo se imaginan como docentes, cómo podrán o no gestionar los conflictos y dificultades de la práctica, cómo hacer dialogar sus modos de pensar con las adscripciones culturales de sus estudiantes, en una suerte de ida y vuelta entre sus certezas y sus miedos, complejidad que da cuenta de la posición que los/as profesores/as en formación tienen durante la residencia docente. De allí que, podríamos decir, las prácticas docentes en el período de la residencia en la cursada de esta asignatura se presentan como un territorio tensionado entre lo conocido y lo desconocido, lo académico y lo escolar, lo propio y lo ajeno. Podríamos pensar esta situación intermedia como un rito de pasaje en el cual los/as profesores/as en formación, de algún modo, atraviesan una crisis subjetiva, identitaria, en tanto son estudiantes pero a la vez son docentes,

se piensan desde ciertos *habitus* academicistas aunque también puedan pensar desde una perspectiva crítica sus propias representaciones acerca de los contextos de la práctica, los sujetos y el conocimiento escolar. Es decir, los/as profesores/as en formación durante este período formativo alternan entre un territorio ajeno como es el de las prácticas docentes y el lugar conocido de la universidad; en otras palabras, esa situación de *in between* como señalábamos antes, da cuenta de cómo los/as profesores/as en formación toman distancia de la práctica pero, simultáneamente, están inmersos en la experiencia docente.

Esta situación dilemática que atraviesan los/as estudiantes del Profesorado en Letras durante este período de su formación, se vive de manera aún más inquietante cuando se plantea la necesidad de dar cuenta de los géneros y las sexualidades en la clase de Lengua y Literatura o bien de abordar didácticamente situaciones que se hagan presentes en las clases en relación con esta dimensión. Allí se presentan inquietudes, dudas, incertidumbres, miedos, vergüenzas, que muestran cómo la dimensión sexo-genérica los/as interpela como sujetos y, a su vez, como docentes.

Algunos interrogantes que surgen entre los/as profesores/as en formación y que, creemos, dan cuenta de la necesidad de profundizar en esta problemática son: ¿por qué hay que hablar de estos temas en las clases de Lengua y Literatura?, ¿cómo enfrentar las situaciones de vergüenza frente a ciertas temáticas que surgen en las clases?, ¿cómo abordar los conflictos vinculados con la normatividad sexo genérica que pueden presentarse en las aulas?, ¿cómo mediar entre los/as estudiantes y el conocimiento específico cuando la apropiación está atravesada por los géneros y las identidades sexuales y esto trae conflictos entre los/as estudiantes?, ¿se pueden abordar cuestiones vinculadas con los géneros y las sexualidades en las clases de Lengua y Literatura?, ¿existe un marco legal que ampare a los/as docentes en relación con esta problemática?, ¿dónde puedo aprender sobre este tema?, ¿hay material disponible para el aula?

Las inquietudes que plantean los/as profesores/as en formación son de distintos órdenes. Por un lado, se presentan aquellas preocupaciones que se vinculan con la dificultad de pensarse como sujetos sexuados, como sujetos que habitan el género y que están atravesados/as en todas las dimensiones de su vida por la sexualidad. Este aspecto se vincula con la tradición escolar y académica de des-sexualización de los sujetos y los saberes, como bien señala Guacira Lopes Louro (1999) refiriéndose

a la escuela, que configura a los niños y niñas como identidades normativizadas según patrones socioculturales heterosexuales y en la que se llevan adelante operaciones de normalización identitaria que recluyen a la sexualidad en el ámbito privado y, a su vez, rechazan identidades alternativas. En el caso del recorrido universitario en la formación en Letras, los cuerpos y las corporalidades desaparecen, son silenciados en el transcurrir de la formación y solo se hacen evidentes en tanto cuerpos metonímicos donde solo existe la cabeza, en tanto sujetos pensantes que priorizan el trabajo intelectual. La paradoja es que somos cuerpos sexuados, establecemos relaciones con los otros y con el conocimiento desde la experiencia de nuestra propia sexualidad/corporalidad y, además, en el espacio de la práctica los cuerpos sexuados cobran relevancia y se hacen visibles en distintas instancias. De algún modo, podemos pensar la práctica docente como una experiencia de la corporalidad sexuada, experiencia corporizada (Citro, 2011), experiencia hecha cuerpo.

Por otro lado, y en relación con este último aspecto, la inquietud de los/as profesores/as en formación se vincula con cómo pensar la mediación docente, cómo intervenir en los contextos de la práctica donde la dimensión sexo-genérica se hace presente y, en algunos casos, produce conflictividades al interior de los grupos de estudiantes. Este aspecto se relaciona, también, con las preguntas que parten del desconocimiento sobre esta perspectiva, dando cuenta de la vacancia que hay en la formación inicial universitaria en relación a los estudios lingüísticos y teórico literarios desde una perspectiva de género, asimismo en relación con la enseñanza de la disciplina. Como señalan dos profesoras en formación –que ya ejercen en escuelas de la muestra considerada–, entrevistadas durante el desarrollo de nuestra investigación, en la formación docente la perspectiva de género aparece de manera parcializada o fragmentada, ya que no hay ninguna materia a lo largo del Profesorado en Letras que aborde en profundidad los estudios de género<sup>3</sup>; las profesoras en formación solo mencionan la cursada de Literatura Alemana, donde se leen textos literarios que problematizan el género, y en Introducción a la Literatura, cuando abordaron la producción de Manuel Puig comentaron

---

3. Recientemente, a partir del segundo cuatrimestre del año 2016, se introdujo –como materia extracurricular para todas las carreras que se cursan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación– “Introducción a la Teoría Feminista y de Género” a cargo de lxs docentes Claudia Laudano, Yamila Balbuena, Juan Luque y María Marta Herrera.

que se hacía referencia a la homosexualidad, pero en ningún otro espacio formativo –ni siquiera en el trayecto de la formación docente– se aborda en profundidad la problematización en torno a los géneros y las sexualidades. En relación con esto, las últimas preguntas que hacen referencia a las inquietudes de los/as profesores/as en formación dan cuenta de esta ausencia en la formación y de su preocupación por adquirir de alguna manera esos saberes, de encontrar, al menos, material didáctico en circulación que pueda aportar esta mirada o problematizar estas dimensiones atendiendo a los contextos de la práctica.

Asimismo, existe en los/as profesores/as en formación la preocupación por la normativa escolar en relación con los géneros y las sexualidades, debido a la preocupación de tratar “estos temas”<sup>4</sup> en el aula, preocupación que reproduce la tradición de des-sexualización de la que hablábamos anteriormente –amparada en un supuesto interés en respetar las normas escolares, reconociendo la importancia que tienen en el territorio de las instituciones– y, a su vez, da cuenta del desconocimiento de la ESI y de los lineamientos curriculares para la implementación de la ESI en la escuela secundaria.

Estos interrogantes planteados por los/as profesores/as en formación me invitan, como formadora de formadores/as e investigadora, a indagar cómo repensar y llevar adelante la formación de docentes en Letras para enfrentar los desafíos de la práctica en la complejidad de los contextos contemporáneos, donde la dimensión sexo-genérica atraviesa los modos de configuración del conocimiento escolar desde el currículum a la práctica, como así también los modos en que los estudiantes se apropian de los saberes y los profesores/as gestionan el conocimiento desde su lugar como mediadores/as. Es decir, detenernos en estas inquietudes de los/as profesores/as en formación implicaría no pensar la enseñanza de la Lengua y la literatura desde una perspectiva de género como una moda, ni como un tema a abordar en una clase aislada, ni como un contenido estanco<sup>5</sup>. Más bien nos proponemos reconfigurar la Didáctica de la lengua y

---

4. Expresión de una profesora en formación en una clase de Didáctica de la lengua y la literatura II cuando abordamos la perspectiva de género en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria.

5. En este sentido, nos interesa poner en diálogo esta preocupación con los lineamientos planteados por María Luisa Femenías en relación con la enseñanza de la Filosofía y que han sido de una gran ayuda para teorizar sobre los presupuestos para repensar la

la literatura desde una perspectiva de género, que atienda a la conformación de los saberes específicos atravesados por la dimensión sexo-genérica a lo largo de la historia; la revisión del canon literario escolar<sup>6</sup>, dándole un lugar relevante a las autoras mujeres y a la problematización del canon escolar; el planteo del lenguaje como componente identitario y, a su vez, resorte del conflicto en relación con la construcción de prejuicios lingüísticos; las prácticas de lectura, escritura y oralidad como prácticas socio-culturales e históricas atravesadas por las regulaciones sexo-genéricas; la problematización de la consigna de trabajo como dispositivo de género<sup>7</sup> (Andino y Sardi, 2014). Con todo, se trata de proponer una Didáctica de la lengua y la literatura que priorice la problematización de la mediación docente en tanto intervención en terreno que atienda a la complejidad de los contextos, los sujetos y los conocimientos teniendo en cuenta su composición sexuada y genérica, y que apueste a la revisión y reflexión en torno a las creencias sexistas y al lugar subalterno asignado histórica y culturalmente a las mujeres y las minorías sexuales. En este sentido, como señala María Luisa Femenías (2012) en relación con la enseñanza de la Filosofía, es necesario para ello partir de

“(…) una distinción significativa: la diferencia entre educación mixta y co-educación. Entendemos por “co-educación” un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social común y no-enfrentada que, (...), tiende a fomentar la igualdad entre todos los seres humanos” ( Femenías, 2012: 21).

Revisar cómo formamos profesores y profesoras en Letras desde esta perspectiva, implica llevar adelante una tarea de reflexión y análisis con los/as estudiantes en el recorrido de la formación docente que apunte a explorar y examinar de manera consciente y crítica los presupuestos y preconcepciones, como así también las creencias que se configuran socialmente y en la universidad acerca de los roles asignados a los varones y a las mujeres. Y, específicamente, redefinir el lugar que los/as docentes de Letras tienen en el territorio escolar y en los espacios

---

Didáctica de la lengua y la literatura. Ver Femenías, M. L. (2012) “Introducción: cuestiones preliminares” en Spadaro, M. C. (2012) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata- Argentina, Edulp.

6. En relación con esto, ver el capítulo 4 de este libro.

7. Ver capítulo 3 de este libro.

socioeducativos, en relación con la problematización de los saberes y su apropiación en una apuesta clara a promover el respeto de modelos identitarios divergentes y promover la igualdad entre los sexos/géneros.

## **La mediación docente: tensiones en la escuela secundaria**

Con la intención de volver la mirada en torno a la problematización de las prácticas docentes en el recorrido de la formación inicial en el Profesorado en Letras desde una perspectiva de género, nos detendremos a analizar algunas experiencias de profesoras en formación, en contextos de escuelas secundarias que forman parte de la muestra seleccionada en nuestra investigación. Para ello tomaremos en consideración fragmentos de escrituras de la práctica – registros de observación<sup>8</sup> y autoregistros– de estudiantes que cursaron durante el año 2015 la materia Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza, y que realizaron su residencia docente la escuela secundaria 1 de la ciudad de Berisso, institución que forma parte de la muestra seleccionada en nuestra investigación<sup>9</sup>.

La práctica de escribir durante la residencia docente, como señalamos en otro lado (Sardi, 2013), se piensa como un dispositivo de la formación a partir del cual los/as estudiantes universitarios pueden tomar distancia

---

8. A lo largo de la cursada de la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la Enseñanza, los/as profesores/as en formación llevan adelante una intensa producción de escrituras de la práctica que dan cuenta de su recorrido durante la residencia docente. Escriben registros de observaciones del curso donde realizarán sus prácticas, luego durante el período de dictado de las clases elaboran textos donde presentan por escrito cómo imaginan su clases futuras y realizan autoregistros de sus clases y de lo efectivamente concretizado en la práctica docente. Asimismo, durante el período de la residencia docente –que consta de tres semanas de observación en un curso y entre 15 y 20 horas cátedra de dictado de clases– realizan una co-observación con un/a compañero/a de cursada donde también registran el intercambio y la clase observada. Para más información sobre la escritura de las prácticas, ver Sardi, V. (2013) “La escritura en la formación docente en Letras” en Sardi, V. (comp.) *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*, La Plata, Edulp.

9. Para información detallada sobre las características sociodemográficas de esta escuela, ir a la Introducción.

de la propia práctica y focalizar la mirada en los problemas específicos de la enseñanza de la disciplina. Asimismo, la escritura de las prácticas

“(…) pone en escena unos saberes en torno a cómo miramos, cómo miro y soy mirado, cómo percibo a los otros y cómo soy percibido por los otros, cómo miro las propias prácticas y las prácticas ajenas, los contextos, lxs sujetos y cómo soy interpeladx por ellxs; es decir, ese juego de miradas se textualiza y en esa experiencia de escribir aquello que estoy transitando, lo que no sé, lo desconocido, lo que sabré cuando escriba se promueve la reflexión sobre las propias experiencias, sobre los modos de hacer. En esta lógica, escribir es una invitación a volver a mirar la práctica de manera recursiva, una y otra vez, cada vez que se escribe sobre esa experiencia en proceso. Asimismo, escribir las prácticas es un modo de articular teoría y práctica; el recorrido de la formación inicial con la entrada al terreno; las trayectorias biográficas y la construcción de la identidad docente; los procesos de práctica, observación y reflexión sobre las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura” (Sardi, 2013:3).

Estas escrituras son, también, un insumo para nuestra investigación, en tanto y en cuanto dan cuenta de cómo los/as profesores/as en formación reflexionan acerca de la mediación, de su rol como docentes, de su posición frente al conocimiento específico, entre otros aspectos, en las clases de Lengua y Literatura en escuelas secundarias de Berisso y Ensenada.

### “Profe, usted qué opina”

Soledad<sup>10</sup>, una profesora en formación, está observando la clase de Literatura de un profesor a cargo de un curso de quinto año –donde luego ella realizará sus prácticas docentes– en el que están leyendo y analizando el texto “Causas y sinrazón de los celos”, un aguafuerte de Roberto Arlt en el que el escritor argentino presenta su posición respecto de los celos estableciendo una distinción entre cómo viven este estado las mujeres y los varones. Ya cuando el profesor escribe el título del texto, los/as estudiantes empiezan a hacer comentarios y el profesor los va anotando en el pizarrón. Leen el aguafuerte y, a medida que avanzan

---

10. Los nombres de las profesoras en formación como de los/as estudiantes son de fantasía para proteger, por cuestiones éticas, su identidad.

con la lectura, los/as estudiantes siguen participando activamente y se abre un debate sobre los celos:

Mariana: —Las mujeres somos menos celosas, eso es verdad. No nos quejamos con cómo se visten, no tanto controlar.

Alex: —Eso depende de la pareja.

Otro estudiante: —Depende de la persona.

Leo: —Pasa que ellas son chusmas, te miran y ya saben si las cagaste. Los hombres somos más expresivos.

Profesor: —¿Sí?

Martín: —Se dan cuenta de todo.

Mariana: —No pasa porque seamos chusmas, es porque no son vivos.

Profesor: —Nadie puede refutar tu idea Mariana.

Leo: —Profe usted qué opina —se dirige a mí.

Me dan la voz sorpresivamente, levanto la vista del cuaderno donde escribía, con muchos nervios, y digo que voy a escucharlos un ratito más para ver quién gana.

Leo: —La profe se cagó (risas).

En esta primera parte de la clase, observamos cómo los/as estudiantes a partir de la lectura del texto literario, comentan y debaten acerca de los celos, apelando a sus representaciones de los roles de género, a cómo consideran que debe comportarse una mujer y un varón frente a la misma situación, dando cuenta, ya en el inicio del análisis del texto, de una perspectiva binaria acerca de los modos de ser prefijados de las mujeres y los varones que da cuenta de un sentido universal, unívoco, y estereotipado. El profesor a cargo da lugar a las intervenciones y va moderando la participación de los/as estudiantes.

El incidente crítico<sup>11</sup> se presenta cuando Leo, el estudiante que más participa en la clase, interpela a la profesora en formación para que opine sobre los celos y, con esta acción, reproduce una posición dominante y androcéntrica cuando, frente al silencio de Soledad, se burla y se ríe

---

11. Nos referimos con este término, retomando a Perrenoud (1995), a los desajustes que se producen entre lo planificado y lo efectivamente concretizado; es decir, a “las grietas o intersticios que se generan en las prácticas, zonas que constituyen líneas de fuga que se escapan de los enunciados dominantes en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura, esas zonas limítrofes, *in between*o desterritorializaciones del currículum, las prácticas institucionalizadas y la mediación docente” (Sardi, 2013:21) que colocan al docente en formación en una situación de incertidumbre.

de la imposibilidad de decir de la profesora en formación que, nerviosa y descolocada, solo atina a decir que va a “escucharlos un ratito más para ver quién gana”. En esta escena se produce un intercambio lingüístico que coloca a los participantes en una relación de poder donde la profesora en formación queda subordinada con respecto al estudiante y, a su vez, también se observa una relación de solidaridad (Tannen, 1996) entre Leo y sus compañeros/as cuando se ríen de la situación. De allí que en esta escena podemos observar cómo Leo “ejerce el género” (West y Zimmerman, 1983), es decir, ejerce el poder que le da su pertenencia a una masculinidad hegemónica en relación con el grupo y con la profesora en formación en el marco de esa interacción comunicativa, con la intención de establecer el dominio masculino sobre la profesora en formación, sometiéndola a un espacio de subalternidad por ser mujer y, a su vez, reconociendo su posición intermedia como profesora en formación y no a cargo del curso. Por otro lado, si nos detenemos a analizar la intervención de Soledad, su silencio es la reacción naturalizada frente a la incomodidad que, de algún modo, refuerza esa posición subalterna femenina frente a la hostilidad de la masculinidad hegemónica. Por otro lado, si bien Soledad intenta dar una respuesta al estudiante, su intervención cuando dice “a ver quién gana” reproduce de manera inconsciente lo aprendido culturalmente acerca de la desigualdad entre sexos/géneros, que implica necesariamente establecer jerarquías de posiciones sociales asimétricas entre varones y mujeres.

A su vez, este incidente nos interroga acerca de cómo en la mediación docente se ponen en juego saberes de distinta índole. Maurice Tardif, en su libro *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (2009), se pregunta acerca de cuáles son los saberes que los docentes ponen en juego en sus prácticas profesionales y cómo se pueden tener en cuenta en la formación docente inicial. Tardif plantea que los saberes del docente son, en principio, plurales; es decir, conformados por “una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2009:29). Así, este autor plantea una distinción entre saberes de la formación profesional –se refiere a aquellos transmitidos por las instituciones de formación de profesores/as que dan cuenta de la formación docente y pertenecen al campo de la pedagogía y las ciencias de la educación y, podríamos agregar de la didáctica–; saberes disciplinares –aquellos que corresponden a las diversas disciplinas–; saberes curri-

culares –en tanto saberes que dan cuenta de los objetivos, discursos, contenidos, métodos que conforman los programas escolares– y, por último, los saberes experienciales, aquellos que dan cuenta de la práctica cotidiana de los docentes, los esquemas prácticos que configuran modos de hacer. Todos estos saberes, según Tardif, se ponen en juego en la práctica docente.

Si volvemos a mirar el incidente crítico, podemos analizar que, al tratarse de la primera experiencia de contacto con la práctica en terreno en una escuela secundaria, la profesora en formación no posee los saberes de la experiencia que se construyen a lo largo del desarrollo profesional por lo que, frente a la interpelación de Leo y la burla de la que es objeto, responde como puede frente al desconcierto que la situación le genera. Actúa e interviene a partir de poner en juego aquellos saberes que conforman creencias, presupuestos y esquemas de percepción, es decir *habitus*, que se van aprendiendo a lo largo de la vida y que están sedimentados en los sujetos desde la primera infancia (Jordan, 1995; Walter, 2010; Morgade, 2011; Bustelo, 2011) –a través de la literatura para niñ@s, los medios de comunicación masiva, las industrias culturales y el sistema escolar– en torno a los roles sociales y las representaciones de las masculinidades y femineidades. Por otra parte, esta profesora en formación desconoce los saberes feministas (Dorlin, 2008), es decir, saberes

“(...) que se apoyan en todo un conjunto de saberes locales, de saberes diferenciales y opositivos, descalificados, (...) que tienen que ver con la reapropiación de sí: de su cuerpo, de su identidad. Se trata aquí de un modo de conocimiento de sí, común a numerosos movimientos sociales, que consiste en politizar la experiencia individual: en transformar lo personal en político. (...) Además, la vivencia singular de las mujeres puede ser resignificada como una vivencia colectivamente compartida: lo cual funda por partida doble la posibilidad misma de la rebelión, en los niveles individual y colectivo (...)” (Dorlin, 2008:15).

La posesión de estos saberes –aspecto que como formadores de formadores nos obliga a revisar esta deuda pendiente en la formación docente inicial– le permitiría a Soledad poder tomar otra posición frente a la intervención de Leo y mediar de otro modo, pudiendo expresar su posición sobre los celos y correrse del silencio como posición de género. Pero no se trata solo de haber adquirido o no ciertos saberes que permi-

tirían otro tipo de intervención. En el silencio de Soledad y sus nervios, también podemos observar cierta sensación de vergüenza ante el pedido directo del estudiante de explicitar su posición sobre los celos, tema que tal vez, para esta profesora en formación, pertenezca al ámbito de lo íntimo –como comentaba otra profesora en formación en las clases teóricas de Didáctica de la lengua y la literatura II, hablar de “estos temas” con los/as estudiantes secundarios le generaba cierto pudor y era una forma de tomar posición sobre algo del orden de lo privado que no creía que debiera exponerse en una clase de literatura– postura que estaría dando cuenta, nuevamente, de cómo en la universidad existiría también cierto límite o restricción implícita de abordar temas personales, ya que son vistos como no rigurosos o no pertinentes (Benett citado por Blanco, 2014: 37- 38).

Soledad hace silencio como forma de manejar una situación conflictiva. Al ser interpelada se siente evaluada y en una posición de asimetría con respecto a Leo en tanto expresión de la masculinidad hegemónica –estudiante líder del grupo– y el resto de los estudiantes. Ante la mirada de los demás se siente expuesta –aun cuando como observadora de la clase busca de distintas maneras invisibilizar su presencia en el aula–, observada, evaluada en tanto se espera de ella una reacción de acuerdo a su rol. Tal vez, esta situación de intimidación que vive Soledad frente a la intervención de Leo esté determinada, también, por la construcción del habitus en tanto mujer, que se va configurando en las condiciones sociales y en el lugar que ocupa en la estructura social (Bourdieu, 2000).

La vergüenza y el silencio que esta situación genera en Soledad se da en tanto y en cuanto, tal como señala Franco Rella, la vergüenza “emerge cuando nuestra intimidad, nuestro yo, solo para sí, se convierte en objeto de la mirada de los demás” (2004: 12). La vergüenza y el pudor son dos sensaciones que están presentes a lo largo de la formación inicial entre los/as estudiantes de Letras, tal como muchos/as de ellos/as lo expresan; podríamos decir que forman parte de sus biografías universitarias (Andino y Sardi, 2013), de sus modos de habitar la cotidianeidad en la formación inicial. Pero no solo se reduce al contexto universitario sino que “esta correlación mirada-vergüenza-silenció se puede pensar constitutiva de la escuela como institución decisiva en la conformación de las biografías de *lxssujtxs*” (16).

Problematizar con la profesora en formación este incidente crítico, poder reflexionar sobre esta experiencia, volver con la escritura del re-

gistro de observación a esa instancia formativa en el aula, promueve la construcción de una mirada analítica sobre las prácticas docentes y favorece la construcción de una identidad docente que se va configurando en el oficio de enseñar, en la propia práctica, siendo consciente, también, de la propia historia y de la pertenencia de género.

### “Son todas iguales”

La experiencia de observar las clases de un formador en terreno (Perrenoud, 1995), es decir, el profesor a cargo del curso donde Soledad llevó adelante sus prácticas docentes, implicó para ella una experiencia formativa significativa para reflexionar –además de en torno a la mediación docente– acerca de cómo abordar los textos literarios fuertemente imbricados con la enseñanza de la lengua, situación que la llevó a revisar cierta división de los saberes específicos de Lengua y Literatura en compartimentos estancos que, podríamos decir, es propia de la especificidad disciplinar en que se presentan las asignaturas del plan de estudios del Profesorado en Letras que replicaba, de algún modo, sus experiencias en el pasado en la escuela primaria y secundaria. En esta clase, el profesor a cargo trabajaba el aguafuerte “Causa y sinrazón de los celos” de Roberto Arlt –como vimos anteriormente leyéndolo en voz alta y dando lugar a las voces de los/as estudiantes– luego de haber abordado “Noche terrible”<sup>12</sup> del mismo autor “para ir introduciéndose en el mundo arltiano que luego se pondrá en diálogo con esta Aguafuerte y con el texto de Cristian Alarcón *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* y con *El juguete rabioso*, que será el eje de lo que articulará las clases y a donde se están introduciendo de a poco”, como explicita Soledad en el registro de observación de la clase. Luego de esa clase, abordan el lunfardo como lengua que aparece en el texto de Arlt, y el profesor propone una consigna de escritura en la que aparecen dos personajes inventados –Amanda y Victorcito–, dos frases que tienen que incluir en el relato –“El hombre cela casi siempre a la mujer que no conoce” y “Victorcito se enamoró por primera vez de Amanda”– para narrar la primera cita de estos dos personajes. La consigna está pensada para

---

12. Ver relato y análisis de esta clase a partir de las consignas de escritura en el capítulo 3 de este libro.

problematizar el uso del lenguaje lunfardo, la construcción de personajes partiendo del texto de Arlt y el abordaje de dimensiones vinculadas con los géneros y las sexualidades. Esta instancia dispara una serie de preguntas por parte de los/as estudiantes como, por ejemplo, quién va a leer el texto, si pueden trabajar en parejas o con la ayuda de la profesora en formación que está observando, si tienen que narrar como si fueran la mujer —en el caso de los varones—. En la clase siguiente, a partir de la escritura producida en relación con la consigna propuesta, el profesor decide retomar la cuestión del lunfardo y recuperar las voces de los y las jóvenes del grupo para representar la visión del personaje de Amanda, poniendo en juego los términos del lunfardo con los que están trabajando. Para ello, leen los textos y el profesor

escribe en el pizarrón, en grande, el nombre “Victorcito” y a partir de ahí va sacando flechas con las diferentes ideas que van surgiendo en torno a la personalidad que los chicos construyen de ese personaje a partir de cada relato que leen. Van surgiendo distintos adjetivos como “celoso”, “virgo”, “calentón”, “impulsivo”, “obsesivo”, “sensible”, “agresivo”, “estúpido”.

Profesor: —Y después tenemos que hablar de Amanda.

Mariana: —Una zorra.

Emilia: —Amanda se come al hermano (Emilia hace ese chiste en relación al cuento que ellos escribieron).

Otro estudiante: —Amanda zorra.

Profesor: —¿Por qué? ¿De dónde sacas eso?

Leo: —Seductora.

Leo: —Se come al hermano. Repite el chiste acerca de su cuento, que como bien él dice “tiene final abierto.”

Otro estudiante: —Virga.

Profesor: —No, no, no parece.

Otro estudiante: —Profesional.

(...)

El profesor lee otro relato y vuelven a hablar de la personalidad de cada uno de los personajes en este nuevo texto. Y continúan agregando estas nuevas ideas a la constelación en el pizarrón.

Profesor: —¿Victorcito?

Leo: —Inseguro.

Profesor: —¿Amanda?

Leo: —Perturbadora.

Emilia: —Wanda Nara.

Mariana: —Sociable.

Otro estudiante: —Gauchita.

Profesor: —¿Para qué se usa?

Mariana: —Que es... vivaracha... eh...

Leo: —Putas, trolas.

Mariana: —Cállense que no me sale la palabra... ¡ligera!

Miran el pizarrón en donde se fue plasmando todas las ideas que de los chicos surgían.

Mariana: —¿Por qué el hombre queda mejor que la mujer? La mujer queda como una...

El profesor lee otro relato.

Profesor: —¿Qué diferencia hay?

Ariel: —Que es un testigo.

(...)

Nuevamente describen los personajes y sus personalidades en este nuevo relato leído.

Leo: —Quiere decir que era una sensual mujer. Atractiva.

Mica: —Él era mandado.

Mariana: —Directo.

(...)

Mariana: —Obviamente el hombre siempre queda mejor que la mujer.

La producción escrituraria de los chicos y chicas en el aula funciona, aquí, como una usina de producción lingüística y apropiación del lunfardo como lengua literaria en la que se ponen en tensión, por un lado, las adscripciones identitarias, de géneros y sexualidades de estudiantes y docentes y, por otro lado, dan cuenta de cómo el lenguaje de los/as jóvenes configura un modo de representar a la mujer y al varón —a partir de los personajes ficcionales— que responde a lo que Ana María Fernández denomina *episteme de lo mismo*, en la que la diferencia de los géneros se estructura “inevitablemente desde una lógica atributiva, binaria y jerárquica” (Fernández, 2014:45). Es decir, las diferencias entre Victorcito y Amanda, entre un varón y una mujer, tal como van presentándola los/as estudiantes, están dadas por una visión donde la mujer ocupa el término de lo negativo, lo opuesto y lo subalterno a la figura del varón. Esto es explicitado por la estudiante Mariana cuando dice “obviamente el hombre queda mejor que la mujer”, dando cuenta de cómo en las figuras de los personajes ficcionales que construyeron los/as estudiantes en los textos se reproducen las representaciones estereotipadas y esencialistas de la mujer y el varón, en tanto dos modelos contrapuestos y en una clara asimetría donde el varón tiene una posición dominante. Asimismo, en este intercambio —moderado por el profesor del curso a

partir de algunas preguntas que buscan ampliar la participación de los/as estudiantes, o bien, con aclaraciones sobre los términos— se observa también cómo se construye un estereotipo femenino donde la mujer está asociada —fundamentalmente— a su atractivo y autonomía sexual, es percibida negativamente, deviene objeto sexual cosificado y se la presenta en relación con la prostitución; mientras que, en el caso del personaje masculino, los adjetivos apuntan a su personalidad, a su psicología pero casi no hay menciones a su sexualidad —excepto el término “virgo”.

En estas interpretaciones de los/as estudiantes se observa cómo los mandatos culturales, la asignación de roles social e históricamente construidos, las representaciones en torno a lo femenino y a lo masculino se imbrican con la apropiación de saberes literarios y lingüísticos y atraviesan transversalmente la clase de Literatura. Es decir, el modo en que tanto las chicas como los chicos construyen la figura del personaje de Amanda y de Víctorcito muestra cómo —excepto en el comentario de Mariana— construyen una enunciación del relato desde la “desigualdad erótica” (Zattara, 2011) entre géneros, en la que se invisibilizan las diferencias de poder entre varones y mujeres. La intervención de Mariana rompe con ese discurso e instala —aun cuando aparentemente no tiene repercusión ni en el grupo ni en el profesor— una voz disonante que, pareciera ser, busca reflexionar, discutir, poner en conflicto el rol unívocamente sexual asignado a la mujer en los comentarios del grupo.

En esta escena de la clase —que la profesora en formación registra detalladamente, dando cuenta de cómo su interés como observadora está en focalizar las intervenciones de los/as estudiantes en relación con la caracterización de los personajes ficcionales sesgados por los géneros— podemos observar cómo se construye una trama donde discurso literario, discurso de los/as estudiantes y discurso docente se entrelazan para dar cuenta de cómo el género actúa en el lenguaje, en los modos de leer de los/as jóvenes y en la apropiación del conocimiento literario. En este sentido, el lenguaje aquí no solo nombra a los personajes sino también marca y establece los límites de lo femenino y lo masculino o, como señala Monique Wittig, “proyecta haces de realidad sobre el cuerpo social, lo marca y le da forma” (Wittig, 2015:83). La denominación de “zorra”, “ligera”, “vivaracha”, “puta”, “trola”, “profesional” en torno a Amanda coloca al personaje femenino en un lugar denigratorio, peyorativo, menospreciado, al servicio —“gauchita”— o en perjuicio del varón —“perturbadora”—. De este modo, los términos para definir al personaje

de Amanda dan cuenta de prejuicios sobre la mujer que devienen prejuicios lingüísticos y, aún más, establecen modos de existencia social de las mujeres a partir de la consideración de Amanda como representante del universo femenino. Asimismo, esos modos de nombrar a la mujer son el producto de representaciones, esquemas de percepción, creencias y modos de ver que se construyen social, cultural e históricamente. En este sentido, como señala Judith Butler en *Lenguaje, poder e identidad* (2009), “los nombres injuriosos tienen una historia, una historia que se invoca y se consolida en el momento de la enunciación, pero que no se dice de una forma explícita” (65) y más adelante agrega: “el nombre tiene una *historicidad*, que puede entenderse como la historia que se ha vuelto interna al nombre, para constituir el significado contemporáneo de un nombre” (ibídem). De allí que, podríamos pensar, cómo la puesta en juego de estos nombres para delimitar la figura del personaje de Amanda configura un uso del término que se construye históricamente y que daría cuenta de la representación en torno a las mujeres a través del lenguaje, y éste último en tanto fenómeno que le da existencia ontológica a las mujeres en una posición claramente subordinada<sup>13</sup>.

Si volvemos a focalizar la mirada en la mediación docente, en esta escena podemos observar que una dimensión que llama la atención de Soledad, la profesora en formación que está registrando la clase, es la activa participación de los chicos y las chicas para leer sus propios textos y comentar cómo se imaginan al personaje masculino y femenino. En ese intercambio y puesta en común hay algo del orden de lo contrahegemónico que se escenifica en el aula y que subvierte la representación que, en general, los/as estudiantes del profesorado en Letras tienen acerca del aula, de los/as jóvenes y de la escuela como espacio o bien silencioso o bien bullicioso pero no productivo. Aquí la producción lingüística inflacionaria de los/as estudiantes rompe con esas imágenes prefijadas de las clases de Lengua y Literatura y, asimismo, muestra cómo la mediación docente puede poner en tensión los mandatos escolares de homogeneización y la diversidad encarnada en los/as estudiantes. También la decisión didáctica del profesor a cargo del curso –como bien lo registra Soledad– propone una consigna que problematiza no solo el lunfardo, la construcción de personaje y la categoría de verosí-

---

13. Para profundizar esta dimensión ver también capítulo de Adriana Virginia Bonatto y Santiago Abel.

mil, sino también las representaciones que los chicos y las chicas tienen acerca de la caracterización de lo masculino y lo femenino, en tanto estereotipos. De ahí que la mediación docente busca problematizar desde lo literario aspectos vinculados con la percepción acerca de la femineidad y masculinidad, y romper con la lógica binaria de los sexos/géneros y con la lógica patriarcal institucionalizada históricamente en las aulas de secundaria.

En este sentido, esta clase muestra también cómo textos literarios canónicos, como es el caso del de Roberto Arlt, pueden ser objeto de lecturas y abordajes que se corran de lo instituido, para bucear en sentidos alternativos y disruptivos construidos de manera colectiva en el aula, respecto de lo que se presenta como la lectura legitimada de la obra de Arlt. Es decir, no solo se trataría de pensar la selección de textos literarios que presentan modos alternativos de femineidades y masculinidades –aspecto en el que nuestra investigación indagó y que creemos muy importante para ampliar las lecturas habituales en las aulas de secundaria– sino también revisar cómo han sido y son leídos los textos del canon escolar, cómo es posible abordar los textos atendiendo a otras dimensiones soslayadas históricamente en las clases de Literatura<sup>14</sup>. Esta clase, entonces, en toda su complejidad, es una experiencia formativa para Soledad, en tanto en ella se muestran diversos matices que hacen a los saberes literarios y lingüísticos en una clase de Literatura, atravesados por las regulaciones sexo/genéricas, y a los modos de apropiación de los sujetos en el aula.

### “Qué atrevido”

Analicemos ahora el autoregistro de Melina, otra profesora en formación, que hizo su residencia docente en un segundo año de la misma escuela secundaria de Berisso, con un grupo conformado por seis estudiantes en total, de los cuales solo tres varones participaban. Partió de la idea de trabajar la lengua en la literatura y, para ello, decidió incluir en su propuesta didáctica el texto “El rey de la cumbia” de Washington Cucurto (2010), autor que incorpora en su literatura el habla popular:

---

14. Para profundizar sobre este aspecto ver capítulo 4 de este libro, y Sardi, V. y Andino, F. (2014b).

Les comenté el nombre del autor que es Santiago Vega y que usa el seudónimo de Washington Cucurto para hacerse conocido así. Después les repartí una copia del cuento a todos y comencé a leer. El cuento comenzaba con la frase “las locutoras trolas de la FM” y uno de los chicos que estaba copiando tarea para la otra materia comentó: “Esa, qué atrevido”. Seguí leyendo un poco más y les pregunté qué les había parecido hasta ahí. Sergio dijo que le parecía que el autor “la estaba flasheando”, que el texto le parecía muy “flashero” y le pregunté por qué, a lo que respondió que las palabras que usaba no eran para literatura. Luis opinó igual, mientras que Ariel (uno de los más callados) dijo que para él eso era literatura y que estaba bien. Seguí avanzando con la lectura y me detuve en algunas palabras, entre ellas “guanita” para decir que significaba “chica joven”. Ahí Pablo, uno de los chicos que estaba copiando otra actividad me dijo: “Profe, no es necesario que pares a cada rato con cada palabra, sabemos qué significan, nosotros también somos de la calle”. Ese comentario me descolocó bastante, tenía pensado hacer determinados cortes y me paralicé, seguí la lectura sin detenerme como tenía planeado. (...) los cortes que hice fueron más que nada para reponer un poco el argumento y para saber qué pensaban sobre las apariciones de palabras que no estaban acostumbrados a leer en otros textos. (...) Sergio dijo que este le parecía nuevo pero más “zarpado”. Luis agregó que para él el autor está escribiendo como habla y que eso puede pasar en literatura pero que no le parece apropiado que eso aparezca en un texto.

Como vemos aquí, la introducción de un texto literario que va a contrapelo de las lecturas escolares habituales en tanto utiliza la lengua coloquial y de los sectores populares –incluyendo, además, expresiones y epítetos que refieren a lo sexual o escatológico– produce una tensión entre los estudiantes que participan de la clase respecto de si puede considerarse literatura o no –pregunta que había abierto la clase–, si el lenguaje es “zarpado”, “flashero”, “atrevido” o “apropiado” para un texto literario que se lee en clase. Una primera cuestión a mirar en relación con esta escena es cómo los estudiantes se posicionan respecto de la lengua literaria, qué consideran lengua de la literatura y qué no, de acuerdo a las representaciones que poseen de literatura, producto de sus biografías lectoras construidas en el recorrido de la formación escolar. Es decir, la introducción de términos como “trolas”, “bolas” o “putas” en el texto literario que la profesora está leyendo en voz alta en clase, distorsiona la imagen que los estudiantes tienen respecto de la lengua literaria en tanto expresión de las “bellas letras”, literatura consagrada perteneciente al panteón literario que “responde a la idea de que los tex-

tos son intemporales y objeto de un deleite estético” (Sardi, 2010:146) y que utiliza un lenguaje que ratifica la norma lingüística oficial, tradición de fuerte arraigo en la escuela secundaria argentina como dan cuenta los programas de la asignatura a lo largo del tiempo y las recomendaciones literarias desde los diseños curriculares vigentes en la jurisdicción. De allí que la decisión didáctica de la profesora en formación de seleccionar el texto de Cucurto para trabajar en clase va a contrapelo de la concepción de una didáctica legitimista que, como define Jean-Marie Privat (2001), establece que “la salvación cultural está en la lectura de las grandes obras, en ellas mismas y por ellas mismas” (48), por lo que se piensa como “un modelo dogmático de transmisión cultural (...) en el que la autoridad de los textos está reforzada por la autoridad del lenguaje del maestro” (ibídem). En este sentido, la decisión didáctica de Melina de abordar el texto de Cucurto explicita una reflexión sobre la literatura que se aleja de esta perspectiva dogmática y parte de considerar a las prácticas de lectura en el aula en tanto prácticas que atienden a la diversidad de los lectorados y a las experiencias socioculturales de los estudiantes que entran en juego a la hora de leer literatura en el aula.

Sin embargo, el incidente crítico que se produce en esta escena a partir de que uno de los estudiantes interpela a la profesora en formación diciéndole que no explique cada término que aparece en el texto porque “sabemos qué significan, nosotros también somos de la calle” y la reacción de perplejidad de Melina frente a esta intervención, hace que nos preguntemos por qué se genera esta situación de desajuste y de incertidumbre en la profesora en formación. Una posible lectura de este incidente crítico podría ser que se pone en escena la tensión entre la lengua legítima que la profesora va presentando a medida que “traduce” los términos de “la calle” que aparecen en el texto y la lengua no legítima que sería la de los estudiantes y la que presenta el texto literario. Es decir, esta escena muestra cómo en el aula se ponen en conflicto la lengua oficial –lengua que los estudiantes reconocen como perteneciente a la semiótica escolar– y la lengua no legítima como el dialecto o *slang* de la calle, que aparece en el texto literario pero que, a su vez, es reconocido por los estudiantes como propio. La introducción de términos de “la calle” en el texto literario y en la lectura que hace la profesora en formación rompe con la lengua oficial y con la norma lingüística escolar; pone en tensión la lengua que los estudiantes consideran lengua permitida en la

escuela, que forma parte de la gramática escolar, y la lengua popular que está vista negativamente por la institución.

En la interpelación de Pablo a Melina, el estudiante establece cuál es su identidad lingüística frente a la lengua profesoral, como así también reconoce en esa lengua de la calle a su propia lengua, una lengua que no es solo un dato de pertenencia lingüística sino también de clase; lengua dominada frente a la lengua de dominación (Bourdieu, 2001) como es la lengua escolar, oficial, de la profesora. De algún modo, este incidente crítico pone en escena los conflictos lingüísticos que se dan en las aulas de secundaria, donde la pertenencia a sectores populares de parte de los estudiantes tensiona con la pertenencia a la clase media de la profesora, como así también la distancia generacional, cultural, lingüística y de géneros que existe entre profesora y estudiantes. En este sentido, aquí se observa cómo la variable sociocultural entra en juego a la hora de leer textos literarios en el aula y pensar modos de intervención posibles; es decir, como señala Beatriz Bixio (2003), cuando un sujeto habla no solo activa una gramática y un léxico, sino fundamentalmente pone en juego sus habitus sociales y culturales, que difieren en tanto cada sujeto adscribe a diferentes culturas y grupos sociales de pertenencia. La decisión de Melina de incluir el texto de Cucurto en la clase para abordar la lengua literaria implicaría, necesariamente, considerar que no solo los estudiantes van a tener un posicionamiento respecto de lo que consideran literario o no, sino también, acerca de cómo esa lengua literaria mimética de la lengua coloquial o estetización de la lengua popular da cuenta, dialoga o, de algún modo, se acerca a sus identidades lingüísticas, identidades que los estudiantes reconocen como devaluadas institucionalmente y en el mercado lingüístico. Por ello, en el incidente crítico, los estudiantes insisten en que esa lengua no es “apropiada” para un texto literario, no debería estar en un texto literario que se lee en la escuela. De allí que pensar la lectura literaria de un texto como “El rey de la cumbia” de W. Cucurto invitaría, también, a replantearse la intervención didáctica atendiendo a la dimensión del conflicto lingüístico, conflicto que atraviesa los intercambios lingüísticos y literarios en el espacio de la escuela y, específicamente, en el aula de Prácticas del lenguaje y Literatura, en tanto territorio anclado en interpenetraciones políticas, económicas, sociales y culturales heterogéneas. Esta escena nos lleva, nuevamente, a reflexionar acerca de cómo abordamos estas cuestiones desde la formación docente inicial y, por otro lado, cómo los

estudiantes tienen una representación de la lengua desde una visión armónica, donde se niega el conflicto y se la piensa en términos de cooperación y comunicación (Bixio, 2003).

Por otro lado, este incidente crítico da cuenta también de la pertenencia de género, de quién tiene la palabra legitimada de acuerdo a qué lugar ocupe en la trama social generizada. La intervención del estudiante (“epa, qué atrevido”) y, luego, el reconocimiento por parte de Melina de que los estudiantes sentían vergüenza cuando ella leía ciertas palabras referidas a lo sexual o lo genital –como explicita en el fragmento de su autoregistro citado más adelante–, daría cuenta de cómo la mediación de la docente en formación rompe con cierto límite imaginario de lo que los estudiantes varones en un curso predominantemente masculino consideran que puede decirse o no, según cierta lógica de diferenciación sexual de legitimación de la palabra. Es decir, el orden simbólico masculino hegemónico que caracteriza al grupo de estudiantes, establece en el aula una matriz heteronormativa que define, aunque sea implícitamente, qué puede ser expresado por la profesora en formación mujer y qué debe ser silenciado o soslayado<sup>15</sup>. La denominación de “atrevido” que plantea uno de los estudiantes, daría cuenta de que ciertos términos no son pasibles de ser dichos en el aula y, menos, por una profesora mujer. Asimismo, la idea de lo “atrevido” estaría tensionando con lo que desde esa aula de sesgo machista se habilita a decir, con lo que el grupo considera “apropiado” o irreprochable para ser escrito en un texto literario y, aún más, para ser dicho en voz alta por una profesora mujer. La decisión de Melina de elegir este texto literario disruptivo, de leer el texto en puesta en común sin que le tiemble la voz e interpelar a los estudiantes como lectores se presenta, de alguna manera, como la búsqueda de modos posibles para desocultar cierta discursividad machista instalada en el aula, como así también reconfigurar –o al menos problematizar– la construcción de género en ese espacio educativo a partir de la lectura y el comentario de un texto literario, abordando aspectos lingüísticos y literarios en clase a partir de las intervenciones de estudiantes y profesora en formación. En otras palabras, la clase de Prácticas del lenguaje y Literatura en la escuela secundaria deviene un espacio de conocimiento disciplinar atravesado por la dimensión del género y las sexualidades, espacio en el que la mediación docente es la clave que cifra la enseñan-

---

15. En relación con esta dimensión, ver capítulos 3 y 4 de este libro.

za de la disciplina a partir de hacer visibles y problematizar los saberes de género con los/as estudiantes en el aula.

En este sentido, nos interesa volver sobre otra escena de la clase de Melina. Luego de la lectura y el análisis del texto “El rey de la cumbia”, la profesora en formación les propuso a los estudiantes que escribieran una anécdota que refiriera a alguna experiencia que hayan recordado luego de la lectura del texto. Así, Melina relata en su registro:

la escritura en un primer momento estaba trabada, algunos pensaban mientras uno de los estudiantes contaba anécdotas suyas, sobre amigos, sobre su hija (la mayoría de las cosas que contaban causaban comicidad). (...) Cuando ya estaba terminando la clase, Sergio contó que una vez cuando estaba con unos amigos saliendo de un boliche, sobre Diagonal 74 había unas chicas paradas, él bajó las ventanillas del auto y las chicas empezaron a “manijear” a sus amigos, él estaba muerto de risa y cuando miró por el espejo retrovisor, vio que un amigo estaba con el pezón de una de las chicas en la boca. Todos reímos (...)

Más allá de lo que me dijo Pablo en un principio me “trabó”, el resto de la clase me pareció productiva, los chicos pusieron en tensión la cuestión de la lengua en el aula y fuera de ella. Por momentos se sentían incómodos cuando yo leía “tetas”, “culos”, “culear”, “trola”, etc. Por ejemplo, me acerqué a Guillermo y me dijo que el cuento no le había hecho acordar a nada y que además no le había gustado, que era muy zarpado. Sergio se apropió del concepto de anécdota y durante la clase contó muchas, fue quien más participó y remató la clase con esa experiencia “bizarra” de Diagonal 74.

Creo que la lectura de Cucurto habilitó sus voces (...). De hecho, la escritura de Luis, otro estudiante, tenía muchas marcas orales del tipo “me cagaron a pedos” o “y bueno después de eso...”. Ariel había escrito un episodio de pelea durante un partido de fútbol y no usó ninguna “mala palabra” pero también había marcas orales.

La propuesta de escritura de la profesora en formación se inscribe dentro de una intervención didáctica que busca problematizar la dimensión anecdótica que tiene el texto de Cucurto; es decir, la consigna de escritura se propone ahondar en lo trabajado en clase en relación con el registro narrativo del relato leído. Asimismo, esta propuesta busca profundizar en la dimensión lingüística del texto literario, es decir, que los estudiantes utilicen en sus textos un lenguaje coloquial y popular como se pone en juego en el texto de Cucurto. Aquí la consigna como dispositivo didáctico se piensa como un modo de intervención posible,

con el propósito de que los estudiantes se apropien del conocimiento específico y pongan en juego sus saberes como lectores y como usuarios de la lengua, recuperando sus experiencias socioculturales y adscripciones identitarias. La primera dificultad que se presenta es lo que Melina llama “escritura trabada”, es decir, cómo los estudiantes narran anécdotas oralmente –sobre todo el estudiante Sergio– pero les cuesta llevarlas a la escritura, problemática habitual en las aulas que habla de cierta “inestabilidad de la palabra” (Bollini, 2005), en tanto incertidumbre e inquietud que produce la instancia de escritura en los sujetos. Asimismo, la reflexión de Melina en relación con lo efectivamente concretizado en la práctica docente se detiene en analizar cómo los estudiantes se apropiaron –cuando lograron escribir– del uso coloquial de la lengua y pudieron incorporar expresiones o términos propios de la oralidad, dando cuenta aquí de cómo en la textualización de la anécdota pusieron en juego la oralidad. Esta intervención didáctica de Melina pone en tensión, nuevamente, lo que los estudiantes consideran lengua literaria y lengua no literaria y, en la decisión de la profesora en formación de proponer una consigna de trabajo que recupere esa tensión se explicita una concepción de escritura en tanto cruce y pasaje entre lo oral y lo escritura y entre lo escrito y lo oral. En esas escrituras, como decíamos en otro texto (Sardi, 2013), los estudiantes pueden ir construyendo “su voz propia, su subjetividad hecha letra, su propio yo” (127).

Por otro lado, en esta escena vuelve a problematizarse la configuración de géneros presente en este grupo de estudiantes varones y la invisibilidad del orden simbólico masculino (Bourdieu, 2000), que domina la clase cuando Sergio, líder del grupo, cuenta oralmente una anécdota en torno a una situación vivida con sus amigos en la puerta de un lugar bailable, experiencia que coloca al grupo de varones como pertenecientes a una masculinidad hegemónica, en un rol jerárquico respecto de las chicas en tanto poseedores de “un erotismo en clave fálica” (Fernández, 2014:42). Si bien en la escena narrada las chicas participan activamente como mujeres deseantes y sexualmente autónomas, el relato de Sergio se centra especialmente en una chica que viene descrita como un objeto sexual configurado metonímicamente –es decir la parte, el pezón, por el todo–, la mujer en tanto un fragmento de su cuerpo que es objeto de deseo y posesión del varón. Asimismo, el cuerpo ya no se piensa como límite o confín (Rella, 2004) sino, por el contrario, el cuerpo de la mujer es visto como otro, como suplemento o complemento del propio cuerpo,

en una clara posición de jerarquía del varón respecto de la corporalidad femenina. Aún más, el relato mismo y el modo de narrarlo en un tono risueño, dan cuenta de cómo estos jóvenes piensan sus corporalidades masculinas en tanto cuerpos abiertos, desbordantes, en un claro posicionamiento festivo que rompe con la institucionalización de los cuerpos en el aula y en la escuela (Diez, 2012).

En diálogo con esto último, también es interesante observar los efectos que esta narración oral genera en el grupo clase y en la profesora en formación. El relato se narra desde una comicidad masculina y produce risas en el grupo, acaso como un modo de abordar temas que los estudiantes reconocen como “prohibidos o delicados” dentro de la escuela, en tanto forma de “desarticular el equívoco” (Le Breton, 1995: 131) o bien como modo de borramiento de los aspectos “urticantes” del relato. Sin embargo, también podríamos pensar que las risas como efecto del relato buscan establecer con claridad el posicionamiento dominante de Sergio y sus compañeros, en tanto varones que adscriben y pertenecen a una masculinidad hegemónica y que hacen uso de ella en el espacio del aula, dejando a la profesora en formación en una posición marginal que solo puede superar incluyéndose en el grupo a partir de reírse del relato del estudiante, sin intervenir para discutir o problematizar desde un posicionamiento de género la anécdota relatada. De allí que el relato oral de esta anécdota por parte del estudiante configura una discursividad masculina y androcéntrica indiscutible, en la que queda invisibilizado el lugar del poder masculino sobre las mujeres –la chica de la anécdota y la profesora mujer–, en una clara expresión de la impunidad de género (Fernández, 2014: 47) que gozan los varones en un orden patriarcal.

Para concluir este apartado, vale la pena volver a interrogarse acerca de ¿qué es lo “zarpado” o lo “apropiado” para estos estudiantes en esta clase de Lengua y Literatura?, ¿quién establece los parámetros de estos términos?, ¿es “zarpado” el texto literario de Cucurto o el relato de Sergio? A partir de allí podemos reforzar estas inquietudes centrando la mirada, nuevamente, en la formación docente inicial e interrogarnos acerca de ¿qué posicionamiento o intervención puede ejercer la profesora en formación en esta escena? Y, aún más, ¿qué saberes, prácticas y dispositivos deberíamos poner en juego en la formación docente inicial para problematizar y profundizar la reflexión sobre estas tensiones en las aulas?

## A modo de conclusión

Un camino posible para desandar estos interrogantes en la formación docente, creemos, es volver a mirar la práctica para revisar creencias acerca de la escuela, los/as alumnos, los saberes y sus propias trayectorias como sujetos sexuados que están arraigadas en las biografías de los/as estudiantes del profesorado y que, de un modo u otro, se hacen visibles en las primeras experiencias en el territorio escolar. A su vez, también se hace necesario revisar con los/as estudiantes en la carrera de Letras sus presupuestos acerca de los límites en el tratamiento de ciertos temas en el aula, considerados “personales” o “tabú”. Para ello tal vez valga la pena poner en debate al interior de los grupos el lema emblemático de los movimientos feministas, “lo personal es político”, para problematizar en torno a los saberes de género y a una necesaria historización de las relaciones de poder entre los sexos/géneros, como así también promover su concientización en el recorrido de la formación docente; no solo para pensar la intervención hacia el campo escolar sino también para revisar sus propias trayectorias al interior del profesorado en la universidad, tema que estamos comenzando a indagar.

Por otro lado, creemos que el espacio de la formación docente debería constituirse en un ámbito deliberativo y cooperativo, donde el abordaje de incidentes críticos propios y ajenos relevados durante la residencia docente, como los analizados en este capítulo, se pensara como experiencia formativa para reflexionar, analizar y construir conocimiento sobre la mediación docente y los modos de intervenir en la práctica. Y ahí, en el espacio de la formación docente, promover la problematización de la dimensión de los géneros y las sexualidades, en un claro entramado con los saberes disciplinares y los modos de apropiación de los sujetos en los contextos de la práctica. De este modo, como formadores de formadores consideramos que la tarea de abordar la práctica docente desde una perspectiva reflexiva y analítica, permitiría capitalizar la experiencia de la residencia docente, de esos primeros desempeños laborales en terreno, para sus futuras inserciones profesionales como profesores y profesoras en Letras y para llevar a cabo, también, una operación de autoconciencia para pensarse como sujetos sexuados.

Suspender los propios puntos de vista, revisar los presupuestos y creencias, someterse a la incertidumbre de la práctica docente, instalar un estado dilemático en torno a la práctica, favorecer el trabajo coope-

rativo y colectivo, dar lugar al diálogo reflexivo, repensar y llevar a cabo una operación de autoconciencia como sujetos sexuados y corporizados parecieran ser algunos de los desafíos que tenemos por delante en la formación docente en Letras en la universidad, para poder formar profesores y profesoras que imaginen la profesión tomando conciencia de cómo las regulaciones sexo-genéricas, políticas, sociales, históricas, culturales y lingüísticas atraviesan nuestro hacer cotidiano y favorecen o no la tarea de promover la igualdad entre los sexos/géneros en las aulas.

## Bibliografía

- Andino, F. y Abel, S., Recchia, J. (2014) "Géneros e identidades en tensión: Una experiencia de lectura, el mito de Teseo, Ariadna y el Minotauro en 1º C ", ponencia presentada en las *V Jornadas de Graduados - Investigadores en Formación* realizada los días 22, 23 y 24 de octubre de 2014, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.
- Andino, F. y Sardi, V. (2016) "Una 'llaga abierta': jóvenes, identidades sexuales y enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria" en Rovacio, A.; Galetto, S., Arias, L. y Pacheco, A. (comps.) *Estudios sobre juventudes en Argentina IV. Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Villa Mercedes-San Luis: Neu.
- \_\_\_\_\_ (2014 b) "La bella diferencia: lecturas literarias en la escuela secundaria", ponencia presentada en el *V Coloquio Internacional Interdisciplinario Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos*, co-organizado por la UnCuyo y la UBA, Mendoza, 11, 12 y 13 de junio.
- \_\_\_\_\_ (2012) "Leer literatura: tensiones en torno a las construcciones de género en ámbitos escolares y en la formación docente", ponencia presentada en *XI Jornadas Nacionales de Historia de las mujeres y VI Congreso Iberoamericano de estudios de Género*, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan, 13 al 15 de septiembre.
- \_\_\_\_\_ (2012 b) "El género en tensión. Masculinidades hegemónicas y sexualidades en la clase de Literatura" ponencia presentada en las *VII Jornadas de Sociología* de la UNLP: "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales", organizadas por el Depto. de Sociología y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, 5 a 7 de diciembre.

- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 2 (1), 24-35.
- Bollini, R. (2005). Trazos de escritura. En: AA.VV. (2005). *Actas del V Congreso de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. Buenos Aires: El Hacedor-Jorge Baudino ediciones.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Citro, S. (coord.) (2011). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Díez, P. D. (2012). *Ni caretas, ni quemados: rescatados*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Femenías, M. L. (2012) "Introducción: cuestiones preliminares" en Spadaro, M. C. (2012) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata-Argentina, Edulp.
- Fernández, A. M. (2014). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Jordan, E. (1995). La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar. En: *Gender and education*, Vol. 7, N° 1, pp. 371-403, Journal Oxford Ltd. Traducción de Enid Álvarez.
- Morgade, G. (comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lopes Louro, G. (1990). Pedagogías de la sexualidad. En *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* compilado por GuaciraLopesLouro, Belo Horizonte, Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Perrenoud, P. (1995) El trabajo sobre los "hábitus". En *La formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Ginebra: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Privat, J-M. (2001). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 67-69.

- Rella, F. (2004). *En los confines del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sardi, V. (2013). Las huellas de la voz propia, en Bollini, R. y Sardi, V. *Cartografías de la palabra*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2013). La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras, en Sardi, V. (2013) (comp.). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata- Argentina: Edulp. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27892>
- \_\_\_\_\_ (2010). *El desconcierto de la interpretación*. Santa Fe- Argentina: UNL.
- Tannen, D. (1996). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.
- Walter, N. (2010). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner Noema.
- Wittig, M. (2015). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Buenos Aires: Libros de la mala semilla.
- Zattara, S. (2011) ¿Pasividad erótica femenina? En Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.



## *Representaciones docentes en torno al género en la escuela secundaria: ¿tensiones y temores en un contexto de transición?*

MARIANA NOBILE

### **Introducción**

Uno podría aventurar que en la última década, en nuestro país, la temática de género ha logrado instalarse en el discurso público a partir de un mayor desarrollo en el ámbito académico así como por ciertos cambios políticos y legislativos que la han instalado en la esfera pública (Ley de Identidad de Género, Ley de Educación Sexual Integral, Ley de Matrimonio Igualitario, campañas contra la lucha de la violencia de género con la movilización más recientes en torno a la consigna “Ni una menos”, entre otros). Aún queda un camino por recorrer para generar relaciones de respeto y reconocimiento de la diversidad sexual, la promoción de una sexualidad integral y relaciones entre los géneros más igualitarias. Pero, la existencia de este marco normativo no solo reconoce derechos sino que a la vez performa las conductas de los integrantes de la sociedad, promoviendo el reconocimiento de la diversidad sexual y de género, así como la revisión de ciertos patrones de conducta y de una normatividad implícita que delimita lo “esperable” y “deseable” para cada sexo.

La Ley nro. 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), junto a la definición de los lineamientos curriculares para avanzar en su implementación, obliga a las instituciones educativas a afrontar el desafío de

formar en este ámbito de la vida a quienes hoy transitan por las escuelas como estudiantes. Si bien es un camino que recién se inicia, es interesante preguntarse acerca del tipo de representaciones que hoy en día circulan en las instituciones de nivel secundario acerca del género y la sexualidad. ¿De qué hablan cuando hablan de “género”? ¿Qué entienden docentes y estudiantes como tal? ¿Qué problemáticas se asocian a la temática? ¿Qué consideran los docentes que los alumnos pueden apropiarse con relación a este aspecto de su formación?

El presente trabajo se propone sistematizar y analizar cuáles son aquellas representaciones en torno al género, así como las tensiones y temores que aparecen en un conjunto de escuelas secundarias de la localidad de Berisso ubicadas en diferentes barrios y que atienden en su mayoría a jóvenes de sectores medios-bajos y bajos<sup>16</sup>. Esta indagación se realiza en instituciones de nivel secundario, en un contexto de obligatoriedad que encierra problemáticas específicas en torno a los procesos de inclusión de los/as jóvenes provenientes de sectores populares y, por tanto, de familias con menos tradición en el tránsito por este nivel educativo y que están más alejados de la propuesta cultural de la escuela. La persistencia de una propuesta pedagógica centrada en un paradigma enciclopedista que impacta tanto en la organización escolar como en las formas de enseñar por parte de docentes especialistas en un campo de saber, genera dificultades para el abordaje de aquellas problemáticas consideradas “transversales”. Esto lleva a que queden relegadas de los espacios curriculares y que, ante las “urgencias” del programa o incluso, al ser vista como una “carga” más a los contenidos que ya el docente tiene que dictar, poco se trabaje con los/as estudiantes. Asimismo, la inclusión de la perspectiva de género a unos contenidos ya estipulados resulta dificultosa para algunos docentes, que expresan inseguridad y temores –por vincularse con aspectos considerados íntimos y subjetivos–, llevando a que en muchas ocasiones este tipo de formación no sea vista como parte de sus responsabilidades docentes.

Esta situación lleva a que coexistan perspectivas diversas –y divergentes– en torno a qué problematizar, cómo transmitir los conteni-

---

16. A fin de conocer los objetivos de la investigación en que se enmarca el presente trabajo y las particularidades de las escuelas de la muestra indagadas, ver la introducción de este libro.

dos relativos al género y la educación sexual integral y qué posturas se sostienen tanto personal como institucionalmente. Como veremos a continuación, al interior de las diversas escuelas coexisten perspectivas muy diversas: aquellas que podemos señalar como más “tradicionales” –ya que siguen sosteniendo una mirada biologicista y medicalizada, que pone el foco en la transmisión de información para prevenir “riesgos” y “efectos” no deseados del ejercicio de la sexualidad–, junto a otras que buscan poner en cuestión representaciones “anquilosadas” y a “modernizar las costumbres” y las prácticas culturales, tendiendo a concebir la sexualidad de modo más amplio, a aceptar otras formas de amor, de relaciones, de usos del cuerpo sexuado y de identidades sexuales.

Podríamos hipotetizar que esta coexistencia remite a un contexto de transición, que no responde linealmente a la promulgación de la legislación relacionada con la educación sexual integral, sino que va de la mano de una progresiva visibilización y aceptación social del reconocimiento de la diversidad sexual y al cuestionamiento de las diversas formas de violencia de género. Como veremos a continuación, los actores escolares entrevistados dan cuenta aún de un bajo impacto de la formación continua brindada por las autoridades educativas, ya que son muy pocos los que señalan haber tenido contacto con ella, haberla replicado a nivel institucional y tener un conocimiento de la ley y los lineamientos curriculares sancionados. Esto nos lleva a suponer que la instalación de la temática responde a su presencia en la esfera pública, así como a inquietudes personales de los integrantes de los equipos docentes de las escuelas.

Aquí presentamos una indagación acotada a partir del material empírico relevado en el trabajo de campo, pero que nos brinda la posibilidad de indagar en las miradas que prevalecen sobre el tema entre los actores escolares. Esto permite pensar sobre qué terreno se está trabajando, qué miradas prevalecen, qué hibridaciones tienen lugar pensando en cómo este tema se ha ido alimentando y sedimentando a partir de diversas matrices de pensamiento a lo largo del devenir de la cotidianidad escolar, y especialmente, en el tipo de miradas que promueven acerca de los jóvenes y su relación con la sexualidad y las problematizaciones acerca del uso del cuerpo sexuado.

## **Sobre la formación y la capacitación según docentes y directivos**

La Ley Nacional n° 26.150 de Educación Sexual Integral fue sancionada y promulgada en octubre del año 2006. En el año 2008, a través de la resolución 45/08, el Consejo Federal de Educación aprobó los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI), los cuales “...definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para todas las escuelas públicas –tanto de gestión estatal como privada– y para todas las jurisdicciones de nuestro país” (11). A su vez, se han puesto en circulación la serie “Cuadernos de ESI”, confeccionados por el Ministerio de Educación de la Nación, en el que se difunden contenidos y estrategias didácticas para trabajar la ESI en las distintas áreas curriculares, entre ellas el Área de Lengua y Literatura. Asimismo, desde el año 2012 está en marcha el Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Sexual Integral, el cual organiza encuentros de formación para algunos docentes que luego replicarán lo trabajado allí en sus escuelas. Para el caso de la Provincia de Buenos Aires, estas capacitaciones fueron realizadas entre 2014 y 2015, es decir, durante el transcurso de nuestra investigación.

En las entrevistas mantenidas con los integrantes de los diferentes equipos docentes se buscó indagar en el tipo de formación referida a la perspectiva de género y la ESI, explorando lo que los mismos actores docentes señalaban como parte de su formación. Asimismo, a los/as profesores/as de Lengua y Literatura se les preguntó también si trabajan o problematizaban en sus clases estos temas, qué abordaje le daban y, por qué consideran interesante o necesario trabajar o introducir estos temas en sus clases<sup>17</sup>. Aquí es interesante observar los matices y diferencias que existen. Son pocos los/as docentes que dicen haber recibido la capacitación o los materiales del ministerio de educación, aunque algunos/as aluden a los contactos que han tenido con la temática. Se conoce la existencia de la ley, pero pocos/as de ellos/as la han leído o trabajado,

---

17. Durante la entrevista no se daba por supuesto que lo consideraban necesario o interesante, sino se les preguntaba si lo era y si consideraban que la perspectiva de género les brindaba herramientas para trabajar ciertos temas o situaciones particulares con los estudiantes. La totalidad de los entrevistados señalaron que era interesante trabajarlos, pero las razones para hacerlo eran diversas.

han estado en contacto de primera mano con las capacitaciones o los lineamientos curriculares, y por tanto, dicen no haber implementado ni trabajado en profundidad el tema.

Comencemos observando aquello que señalan los directivos entrevistados en las cuatro escuelas de Berisso. Una vicedirectora conoce la capacitación del ministerio y señala que solo un grupo de docentes estaba asistiendo a los encuentros. A pesar de conocer que esta capacitación estaba teniendo lugar, poco conocía de ella ya que, en el reparto de tareas al interior de la escuela, fue la otra vicedirectora junto a otros profesores –mencionando a los profesores de biología o salud– los que asistieron:

“...No hablé con ella de cómo resultó porque me parece que no fue muy buena, así que no... salvo el comentario de que no estuvo bastante interesante no hablé otra cosa porque no tuve tiempo de hablar con ella. [...]... pero los profesores si lo tienen que abordar lo abordan, los de biología, los de SADO (Salud y Adolescencia), se aborda, se puede hablar muy bien con los chicos... [...] ...se supone que los profes de biología, si está dentro de la currícula, tienen que tratarlo y que hablarlo, así que eso sí, y después vamos a ver esto que fue [la otra vicedirectora] si se puede volcar a los chicos, será, será” (Vicedirectora, Escuela 1).

A diferencia de lo que señala esta vicedirectora, en las otras instituciones de la muestra el conocimiento acerca de la capacitación se expresa con mayor detalle y se hace una valoración positiva de la misma. La vicedirectora de la Escuela 4 señala lo siguiente:

“...tenemos una capacitación de educación sexual integrada, son unos cuantos encuentros, están participando la directora, uno de los miembros del equipo de orientación, la profesora de educación física, de salud y adolescencia y de construcción de la ciudadanía. [...] ...también la inspectora está participando y a través de ella nosotros recibimos estas invitaciones... con la directora tratamos de repartirnos, no, en algunos participa ella... [...] nosotros estamos participando en la de Berisso... ya se realizaron dos encuentros que fueron de 8 de la mañana a 5 de la tarde en una de las escuelas que tiene capacidad porque la verdad que son muchas personas, y ahora hay un tercer encuentro para el cual tuvieron que armar un proyecto. [...] solamente me contaron que había estado muy interesante, inclusive trabajaron sobre la educación sexual de los chicos integrados, así que no sé más que eso porque no participé, pero me dijeron que estuvo muy bueno, como para poder aplicar a la escuela” (Vicedirectora, Escuela 2).

Una situación similar se da en la Escuela 3 de la muestra. El director, recientemente designado en el cargo, menciona que la directora anterior junto a profesores de educación física y de construcción de ciudadanía y una preceptora, habían asistido a esta capacitación antes de su llegada al cargo. Diferente es el caso del director de la escuela 2, quien junto a un profesor de literatura, uno de construcción de ciudadanía, otro de educación física y un preceptor está asistiendo a esta capacitación en ESI, aunque señala que la misma llega con atraso, porque la ley ya tiene varios años de vigencia. Asimismo, menciona el material bibliográfico recibido del ministerio nacional, valorándolo positivamente:

“...algo mencionaste con relación al material bibliográfico que han recibido del ministerio.

—No, es excelente, lo que está llegando es excelente, de nación.

—¿De la dirección general de escuelas...?

—Poco y nada, y antiguo, ellos generalmente mandan textos. No, estamos recibiendo libros que tocan este tema.

—¿Te acordás algún título?

—Sí, *Rey y Rey* que trata el tema de la homosexualidad, la cuestión de género cuando uno estereotipa, [de otro] no me acuerdo el nombre, era el forzudo del circo que teje<sup>18</sup>... no sé...” (Director, Escuela 2).

Este mismo director menciona que la primera capacitación que tuvo en relación con estos temas se remonta al año 1998, cuando el equipo que brindó dicha capacitación: “...ya hablaban de afectividad, ellos tradujeron o trasladaron unas jornadas chilenas... eran jornadas de afectividad y sexualidad [...] y ya entonces empezamos a tomar el tema de género, los que nos formamos en la universidad y con cierta apertura a las nuevas ideas estamos siempre [dispuestos] a ver” (Director, Escuela 2).

Observando lo mencionado en torno a las capacitaciones, se pueden comenzar a vislumbrar diferentes culturas institucionales (Viñao, 2002)<sup>19</sup>,

18. Se refiere a los libros *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte* de Magalí Le Huiche y *Rey y rey* de Linda de Haan y SternNijlan.

19. Las culturas escolares o institucionales están conformadas por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002:73). Estas teorías, reglas y hábitos se van transmitiendo de generación en generación al interior

o diversas concepciones que circulan en los equipos directivos de las escuelas acerca de este tema —vinculadas a las tradiciones formativas de quienes integran los distintos equipos directivos. En una de ellas, la mirada se sigue ciñendo a un paradigma que asocia la educación sexual a lo médico-biológico, y por tanto, a ser abordado por espacios curriculares específicos como biología o salud y adolescencia. Esto marca un contraste con lo señalado por las otras instituciones visitadas, donde los docentes elegidos para asistir a la capacitación conforman un equipo interdisciplinar, donde no queda circunscrito a una mirada biológica y relativa a la salud, sino en relación con la corporalidad, la formación y ejercicio de la ciudadanía, así como con la convivencia en la escuela. Esta elección de los/as profesores/as nos deja vislumbrar ciertos supuestos acerca de quiénes serían sus “naturales” beneficiarios, dando cuenta de ciertas concepciones sobre los responsables de este saber al interior de la escuela, lo cual nos permite inferir que en algunas instituciones la revisión de un modelo meramente biologicista o amparado dentro de una mirada médica ha comenzado o está presente.

También podemos observar cierta formación “informal”, en la que el equipo directivo se propone instalar entre los/as docentes de la escuelas miradas que estén atentas a la no discriminación por orientación sexual y a problematizar cuestiones de género, para que ese tipo de discusiones y preocupaciones se instalen y tiendan a una mayor apertura, a no generar tensiones que puedan implicar exclusiones hacia los alumnos o sus familias.

“Lo que ha habido son conversaciones cuando nos reunimos, para naturalizar estas cosas, naturalizar en el buen sentido, o sea que ningún comentario nuestro estigmatice a nadie, después si nosotros vemos que surge alguna dificultad, en algún profesor, y yo creo que ese es el punto más crítico que tiene la aplicación de las leyes, la formación que traemos nosotros de base, que nos cierra” (Director, Escuela 2).

Si bien esto no responde a un tipo de formación sistemática, la misma revista especial importancia porque esta “socialización profesional” (Arroyo y Poliak, 2011; Terhart, 1987) tiene lugar en la misma práctica, les permite a los/as docentes aprender de sus colegas más cercanos en

---

de las instituciones y permite que quienes por ellas transiten se integren, interactúen y cumplan con los comportamientos que se esperan tanto dentro como fuera de las aulas.

las instituciones en las que se desempeñan, instalando en ellos formas de hacer y percibir particulares. Son este tipo de acciones las que en las instituciones van generando culturas escolares específicas, que llevan a que unas y otras escuelas –a pesar de poseer la misma forma organizacional– se vuelvan diferentes entre sí y algunas más inclusivas que otras.

Al mismo tiempo, las tradiciones y formas de hacer y pensar vigentes en las instituciones inciden en el aprovechamiento que se hace de los materiales y recursos didácticos que llegan a las escuelas, sobre todo cuando la política educativa llega con instancias de trabajo directo sólo a algunos/as docentes. Esto se observa en el modo de referirse al material que “cae de Nación”, llevando a que en algunas escuelas quede destinado a algún rincón de la biblioteca, o bien, sea trabajado, distribuido y problematizado por los docentes y estudiantes.

*“Mirá, los libros, por ejemplo de estos proyectos que por ahí hace nación y demás, de la educación sexual integral, caen materiales y yo, la mayoría son para alumnos, [...] Sobre este tipo de proyectos ha venido material [...] ...material por esas tres cuestiones, sobre educación sexual, sobre educación vial y sobre en este caso los 100 años de Cortázar, ha venido material para los alumnos que los he repartido a cada uno de ellos, [...] así que cada cosa que llega se reparte...”* (Vicedirectora, Escuela 4)

*“...este material ya tiene 3 o 4 años y la ley tiene 6, sino tiene más y en la mayoría de las escuelas por esta resistencia a tratar el tema ese material quedó guardado”* (Director, Escuela 2).

*—Sí, han llegado materiales [Del Ministerio de Educación de la Nación]. E: ¿Ese material es accesible a los docentes? ¿Circuló entre los docentes o está en biblioteca?*

*—Sí, en realidad están en biblioteca, ha llegado material para los alumnos, también, yo los he repartido a todos... algún que otro docente que ha trabajado con el material en una clase, sí, me ha comentado que han hecho lecturas en forma conjunta, tengo entendido que se ha trabajado en esta cuestión* (Director, Escuela 3)

Por otra parte, el trabajar estas temáticas con los estudiantes o introducir la perspectiva de género en el tratamiento de los contenidos curriculares debe enfrentarse con otros obstáculos que hacen a la inseguridad, al temor o al pudor que genera en los mismos docentes:

“...tal vez el miedo. Esto también está dentro de la escuela... “¿Cómo le voy a leer esto a los chicos?”... decir malas palabras... ¿cómo voy a decir esto? [...] Es la persecución constante de “¿es correcto lo que estoy haciendo?”. [...] Hay uno de Gorodischer, “Doble vida”... también, me encanta... abrir... bueno, la imaginación... [risas, con relación al contenido del texto] y bueno me acuerdo hace mucho, con un profesor, teníamos un ratito para leer... era media página... cada profesor de cada área leía un ratito un texto, y a un profesor le daba vergüenza leer eso. Sí... Hay muchos tabús también con respecto a la lectura. [...] Con respecto a eso, “¿cómo voy a decir malas palabras?”, “está hablando de sexo”, “está describiendo una escena...” (Profesora, Escuela 1).

No sorprende que a la hora de trabajar estos contenidos con los/as estudiantes sea la vergüenza o el pudor la emoción que aflora. Esta emoción, cuya raíz es profundamente social, remite al monitoreo de las acciones propias y a la percepción de estar siendo evaluado negativamente por los otros; alude a ese sentimiento de fracaso o inadecuación personal en una situación de interacción social (Scheff, 2000). Este temor a abordar un tema con los estudiantes sobre el cual no consideran tener la pericia o el conocimiento profundo sobre ella se relaciona con la matriz de la docencia en el nivel secundario. El modelo pedagógico de este nivel supone a un docente especialista de un campo de saber disciplinar, contratado para impartir los conocimientos curriculares de forma unidireccional, los cuales tienen que ser incorporados por los estudiantes (Pineau, 1996; Birgin, 1999). Asimismo, la posesión de ese saber es lo que le otorga autoridad en dicho espacio, ya que es un bien del cual carece el estudiante. Esto ha colaborado en configurar la profesión docente de modo tal que los/as profesores/as se han sentido omnipotentes en su campo de saber. Es por ello que a la hora de tener que incorporar otra perspectiva diferente a aquella en la que fueron formados/as, predomine esa incertidumbre acerca de estar haciendo “lo correcto”, es decir, acerca de la posibilidad de ser idóneos/as en la construcción de un saber que no necesariamente se corresponde al recibido en la formación inicial. A esto se suma que se trata de un tema que ha estado excluido de la currícula y que tiene el desafío de lidiar con aspectos que quedaron relegados al ámbito de lo íntimo y lo privado. De esta manera, prevalece la matriz tradicional que supone la transmisión de un saber en términos de información, en lugar de generar espacios que abran al debate, al

intercambio, y que tengan como faro la promoción de relaciones de respeto e igualdad en el desarrollo y ejercicio de la sexualidad.

Hasta aquí observamos lo mencionado por los directivos sobre las capacitaciones y la formación sobre el tema de género y ESI. Con relación a los profesores de Lengua y Literatura, se observa la falta de acceso a la capacitación docente brindada por el ministerio, ya que algunos desconocen su existencia mientras que otros señalan no haber tenido contacto con los docentes que sí asistieron, a quienes se suponen replicadores de dicha capacitación. Entre los/as profesores/as entrevistados/as observamos algunas diferencias en relación con su formación. Por un lado, están quienes ya con una trayectoria más larga en la docencia han tenido contacto con estos temas y los trabajan en sus clases por un interés personal o un compromiso con esta postura; también encontramos docentes con trayectoria semejante pero en los que esa inquietud personal no se constata y por tanto no hay una profundización ni incorporación de la temática a sus clases; por último, hay docentes noveles que han tenido algún tipo de formación en la facultad y sostienen un posicionamiento al respecto.

Entre quienes mencionan una preocupación por esta temática y señalan trabajarla en los contenidos de la materia con los estudiantes aparecen dos profesoras de la Escuela 1, ambas con larga experiencia en la docencia y más de 15 años de ejercicio. Una de ellas señala:

—“Ahí es viviente, porque estamos permanentemente tras eso. En cuestiones de “¿por qué esto es masculino o es femenino?... Y lo estamos trabajando mucho...”

E: Desde literatura.

—Sí. Y yo vengo hace rato, no me daba cuenta, haciéndolo.

E: ¿Y este interés tuyo por la perspectiva de género, de dónde viene? [Hace un gesto la entrevistada] Desde siempre, ¿pero tenés idea cómo, por qué...?

—Leyendo. Leyendo, yo calculo. Vino por eso, y por textos que fui conociendo en mi adolescencia, que me marcaron.

E: ¿Te acordás cuáles?

—“Patrón” de Abelardo Castillo<sup>20</sup>.

E: ¿Y vos tuviste alguna experiencia de capacitación vinculado con la perspectiva de género?

---

20. En dicho cuento se refleja la historia de una joven sometida por el patrón de una estancia, reflejando una vida de abusos constantes.

—Absolutamente de autodidacta y de interés particular.

E: ¿Y en la formación inicial tampoco?

—No, no. De hecho siempre me llamo la atención y nunca tuve formación...  
(Profesora 1, Escuela 1).

La otra profesora de la misma escuela plantea algo similar:

“...si yo tuviera que decirte, muchas de las cuestiones o las premisas de la cuestión genérica uno las ha enarbolado desde siempre, porque tienen que ver, básicamente, con reconocerse como individuos y respetarse como individuos que somos absolutamente diferentes los unos de los otros, lo que pasa es que bueno, ahora, me da la sensación que ha habido, no sé, eh, se han visibilizado muchísimas situaciones que han sucedido desde siempre y que ahora tienen palabras específicas, y entonces eso está muy bueno, de verdad digo que está muy bueno, laburar con eso me parece que es interesantísimo porque laburás desde el propio respeto y desde la individualidad...” (Profesora 2, Escuela 1).

En ambos casos, se observa que por inquietudes personales o posicionamientos político-ideológicos han asumido como parte de las dimensiones a trabajar en sus clases la de la puesta en cuestión de los estereotipos de género y las relaciones de poder que atraviesan las relaciones entre los sexos. La inclusión de estas temáticas se remonta en el tiempo —previo incluso al de la sanción de la normativa— y no resulta motorizada por una capacitación o una instancia formal de formación; por tanto, señalan que es un devenir más intuitivo o que resulta de indagaciones personales realizadas de modo no muy sistemático. Aunque una de ellas sí plantea la inquietud de formarse, ya que comentaba estar inscrita en un seminario en la Universidad centrado en la perspectiva de género. Lo señalado por estas entrevistadas habla de la dinámica de la agenda pública, donde ciertos temas por momentos aparecen de modo subrepticio, como iniciativas personales, y luego —por disputas de distintos grupos o coyunturas particulares— se instalan en el centro de dicha agenda.

Diferente es el caso de otra profesora —quien dicta clases en la escuela 4— que, como las colegas anteriores, tiene varios años trabajando en la docencia, pero no expresa una inquietud particular para problematizar las cuestiones sexo-genéricas en el tratamiento de los contenidos curriculares. Señala no haber tenido formación y que es algo que aborda en los márgenes de la clase, en aquellos momentos informales de charla

con sus alumnos sobre cuestiones que no están comprendidas en los contenidos curriculares de su materia:

—“en cuanto a la ley específica no, sí lo están haciendo las profesoras de educación para la salud, ellas sí están teniendo formación específica, nosotros en literatura no.

E: ¿Y vos tenés conocimiento sobre la ley, conocés la ley?

—No, la conozco, a ver, la conozco pero digamos, en lo que atañe a los temas de identidad, eso tiene que ver con la edad de mis alumnos, pero no la conozco en profundidad.

E: ...no sabés de qué manera se vincula con los contenidos de...

—No, no lo estamos trabajando de esa manera.

E: No lo están trabajando, ¿lo estás trabajando sólo desde la perspectiva de salud?

—Sí, y en general es una problemática que no, que no aparece, o sea los alumnos no lo ven como una problemática, ni las cuestiones de género ni las cuestiones de sexualidad, o por lo menos no lo traen al aula como una problemática” (Profesora LyL, Escuela 4)

Por último, es interesante rescatar la postura de dos profesoras noveles, aún estudiantes universitarias, quienes señalan haber tenido contacto y cierta formación sobre el tema a partir de una materia de la carrera de Letras, “Literatura Alemana”, ya que en ella se propone un abordaje de los textos literarios desde una perspectiva de género, tomándola como una dimensión a problematizar en el análisis literario:

“...en la que mayor se ve eso es en la cátedra de Literatura Alemana. Estuvo muy bueno. Una cátedra muy distinta a todas las demás literaturas. Ahí se ve muy fuerte, y como que a todos los textos se les da una fuerte perspectiva de género, y es a lo que apuntás.

E: Hay un programa armado con relación a eso...

—No, no específicamente el que justo cursé yo. Pero sí muchos de los textos contenían cuestiones a analizar desde esa perspectiva. Y después en otras materias, la verdad que no... puntualmente, que se haya visto eso...” (Profesora, Escuela 3).

La otra de estas jóvenes profesoras había hecho un curso extra-programático, específico sobre estos temas:

—“Con la perspectiva de género, sí. Hice un seminario con [un profesor de la facultad].

E: Ahá. Un seminario extracurricular digamos.

—Sí. Sí, sí. Y después hice un taller. Estuvimos leyendo algunas novelas, viendo mucho cine... Bueno, en Didáctica... ¡Y en Literatura Alemana!" (Profesora, Escuela 4).

Como observamos, en las instituciones visitadas la capacitación en la ESI no es aún algo que haya tenido un impacto en la cotidianeidad de la escuela. Está teniendo lugar con un grupo reducido de profesores/as de diversas disciplinas, pero que aún, al momento de las entrevistas, no se había llegado a la instancia de replicar los contenidos con el resto de los/as colegas de la escuela. De esta manera, la presencia o ausencia de una problematización del género y la educación sexual queda librada a un interés individual, una inquietud, que puede ser resuelta a partir de prácticas autodidactas o por el contacto en la formación de los/as profesores/as más jóvenes.

## **Los/as docentes, sus representaciones sobre el género y las formas de construir a sus estudiantes**

Los discursos de los/as docentes y directivos entrevistados/as nos permiten vislumbrar las representaciones y miradas que tienen sobre la temática relacionada con el género y la educación sexual. A partir de la pregunta "para qué" trabajar la perspectiva de género con los/as estudiantes, están implícitas las matrices de pensamiento que están en juego en los equipos docentes de las instituciones de la muestra. ¿Qué temáticas trabajar? ¿Con qué propósito? ¿De qué modo?

No solo nos habla acerca de las representaciones de los/as docentes sobre el género y la sexualidad, no solo nos da una pauta acerca del estado de situación, de lo que puede estar faltando en términos de formación, sino especialmente nos habla de la construcción de joven que hacen sobre sus estudiantes y del rol que juegan en la formación de éstos. Identificamos tres miradas que serán presentadas a continuación: la mirada preventiva, la mirada que busca "mover representaciones anquilosadas" y, por último, la que busca "fortalecer el yo" y la convivencia.

## **La mirada preventiva: información e intervención para el cuidado**

En concordancia con la matriz pedagógica y organizacional de la escuela secundaria, donde prevalece una mirada científicista que supone al estudiante como un sujeto incompleto, en vías de ser adulto y, por ende, en transición, se observa la permanencia de una mirada preventiva, que asocia la educación sexual con el objetivo de evitar todo riesgo, estando detrás un espíritu de control sobre las conductas de los jóvenes.

Esto no es una novedad, ya que otras investigaciones han señalado algo similar (Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2011). Desde esta perspectiva, el planteo toma como punto de partida el brindar información acerca del funcionamiento de los aparatos reproductivos, sobre la genitalidad, sobre el cuidado para evitar los “efectos no deseados” de la sexualidad –la posibilidad de contagio de enfermedades y de embarazo–. Por tanto, esta mirada va de la mano de una fuerte medicalización y apela a la transmisión de un saber técnico a modo de información, para que así los/as estudiantes asuman conductas “responsables”. Ya hay innumerables experiencias que muestran que las estrategias meramente informativas no logran modificar comportamientos, especialmente cuando se transmite información desde las campañas de prevención (Morgade, 2011). Asimismo, subyace la lógica de transmisión del saber propia de la secundaria, donde el docente tiene ese “saber-información” que el alumno debe incorporar pasivamente, suponiendo que este transvase informativo conlleva un aprendizaje y una apropiación por parte del estudiante, quien lo va a incorporar a modo de conducta en su vida cotidiana. Como consecuencia, opera un proceso de responsabilización del estudiante, quien no supo “aplicar” la información brindada por la escuela. Por otra parte, es una postura que lejos está de pensar la sexualidad de modo integral donde esté presente el saber sobre las funciones biológicas, pero enmarcado en un planteo que involucre la afectividad, el respeto y el placer en el ejercicio de la sexualidad.

Es interesante indagar en el tipo de asociaciones que establecen los/as docentes al preguntarles acerca de la perspectiva de género. En este caso, el lazo se establece con situaciones de riesgo, ya sea en relación al abuso sexual, ya sea para prevenir embarazos no deseados:

“(...) tenemos un manual de procedimientos... ante un montón, ante un chico golpeado, ante una, que lo echan de la casa o que lo han *violado*, o *abuso*, bueno, tenemos todo ese manual de cómo actuar; pero otra vez lo mismo, cuando vos actúas de acuerdo al manual te encontrás con un montón de trabas... [...] bueno, un montón de cosas que hemos pasado y te hacen marchar sobre la... accionar sobre la marcha con el manual medio ahí, porque...no es una cuestión de librito, es más o menos cómo va surgiendo y cómo vas arreglándotelas, siempre preservando al menor, porque encima es menor, así que bueno, y hay cuestiones delicadas acá...” (Vicedirectora, Escuela 1).

“...yo tengo desde cuarto año hasta sexto y podés hablar con los chicos, yo tengo una alumna que fue mamá y yo les digo a las chicas, cuidense, usen preservativo y demás...” (Vicedirectora, Escuela 1).

“Porque, qué sé yo, los lunes a la mañana te enterás absolutamente de todo, viste, lo que pasó el fin de semana. Pero porque lo comentan entre ellos, no porque lo comenten al profesor. Y cuando aparece algún tema relacionado con sexualidad yo normalmente lo tomo y escuchan atentos, pero me da la sensación que no es porque no tienen la información, sino porque alguien se los está diciendo de otra manera, desde otro lugar... Y, el tema por ejemplo que tiene que ver con cuidado, que tiene que ver con costumbres, que tiene que ver con miradas... O por ejemplo, cuando tienen una compañera que tiene un bebé.” (Profesora, Escuela 4).

Este tipo de miradas, que se concentran en evitar riesgos, se alejan del espíritu de la ley, que busca no sólo pensar la sexualidad en términos reproductivos, sino en relación con cuestiones afectivas, de amor, cuidado y respeto hacia uno y hacia los otros. Asimismo, da cuenta del tipo de representaciones que se la asocian a estos jóvenes que, recordemos, provienen de sectores sociales pobres, donde el joven aparece como alguien inmaduro, que no “reflexiona” acerca de esos temas ni los problematizan. Es así que a los estudiantes se los mide desde un parámetro adultocéntrico (Chaves, 2005), ya que el ideal implícito tiene la expectativa de que sean ellos que traigan la preocupación al aula, reflexionen acerca de su sexualidad y que lo hagan delante del adulto: “Y el tema de la sexualidad ellos lo manejan muy libremente en cuanto a lo que hacen, pero no... a mí me da la sensación como que no reflexionan frente a eso...” (Profesora, Escuela 4).

Asimismo, desde esta mirada biologicista y medicalizada, la educación sexual entra ya sea en los espacios de biología o educación para la salud, o bien en los márgenes, fuera de los contenidos curriculares, a modo de “consejos” e “información” que le brindan los/as docentes en los intersticios de las clases, subyaciendo en dichos consejos la idea de la sexualidad como algo a ser controlado y regulado.

Con relación a esta postura que muchas veces circula con fuerza en las escuelas, es bueno introducir un interrogante en torno al tipo de emocionalidad que promueve esta posición pedagógica acerca de la sexualidad, donde parece infundirse más el miedo en torno al uso del cuerpo sexuado, ya que se pone el foco en los peligros y en las consecuencias que son siempre negativas. Por otra parte, es bueno preguntarse por el lugar que deja al placer, que pareciera ser algo “de grande”, para lo cual todavía no están preparados, y que queda relegado al futuro, para cuando estén listos para ejercer una sexualidad responsable. La institución escolar parece tener una deuda pendiente con la gratificación (Tiramonti, 2015), tanto para hacerle lugar en los procesos de aprendizaje como para considerarla un elemento imprescindible para pensar el desarrollo personal y colectivo de los sujetos que está formando.

## **Para mover representaciones “anquilosadas”**

A lo largo de las entrevistas hay profesores/as y directivos que recuperan otros aspectos, cuando piensan en el género y en estas temáticas a la hora de abordarlas y problematizarlas con sus alumnos/as. Uno de los puntos recurrentes es poner en cuestión aquello que es “propio de las mujeres” y “propio de los varones”, develar la vigencia del patriarcado en nuestra sociedad, así como la naturalización de algunas representaciones acerca del cuerpo femenino, apuntando no sólo a los estudiantes sino a otros compañeros del equipo docente.

Un conflicto que estaba teniendo lugar en una de las escuelas de la muestra, y al cual aludieron todos los entrevistados, sirve como reflejo de esta postura en torno a por qué enseñar acerca de género y sexualidad en la escuela. Se trataba de la puesta en cuestión de la norma institucional que enuncia que las mujeres deben asistir con guardapolvo, mientras que los varones no. Este conflicto dejaba expuestas algunas concepciones muy arraigadas en torno al “decoro” de las chicas. Si

bien algunos/as profesores/as promovían en los estudiantes el poner en cuestión esto, eran recurrentes ciertos condicionamientos: “siempre y cuando...” no venga con calzas, no venga con musculosa, no venga a “provocar”, la remera no sea corta, el cuerpo no sea muy “voluptuoso”. Zattara y Skoumal (2008) señalan que la experiencia en la escuela resulta complicada para aquellas jóvenes de sectores populares que dan muestras de su sexualidad, ya sea por estar embarazadas o por mostrarla a través de sus ropas y maquillaje. Esto se debe a que las expresiones de estos cuerpos femeninos sexuados son interpretadas como “provocaciones” hacia sus compañeros varones y hacia sus profesores, yendo a contramano de los comportamientos femeninos tradicionales que allí se promueven. Una de las profesoras entrevistadas refiere situaciones de este tipo, al relatar un intercambio con colegas en una reunión del departamento que ella coordina, en la que ella al pasar expresa su opinión de que “el guardapolvo es sexista, absolutamente sexista...”:

“...y entonces se paró la conversación, y empezaron, muy llamativo fue, muy interesante, entonces estos profesores dijeron, “no, claro, porque si vienen con las calzas por acá y el topcito por acá” y ahí me, yo me empiezo a poner incordiosa con esas cosas... le digo, “perdón”, le digo “el tema del guardapolvo es sexista, y la calza que las chicas usan en la calle y el top que las chicas usan en la calle tendrían que usarlo acá, sin ningún tipo de inconvenientes”, “pero cómo van a venir así vestidas, porque los...”, le digo, “perdón, me parece que estamos haciendo foco mal, no es el foco en la calza y en el top, el foco está en el varón que ante eso no puede tener”, dije algo así como “la mano en su lugar”, ¡Para qué!, “porque son las chicas las que provocan”... Eso vos sabés que me sacó la cabeza, se armó todo un tole tole, dentro de la reunión, y por suerte tuve la intervención de una compañera, una profe de lengua que dijo algo así: “a ver chicas, esta discusión atrasa y cuando la centralidad se ponga en lo que estamos dando y en lo que los pibes estudian y no si tienen una calza o un pantalón o lo que fuere, entonces las cosas van a cambiar” y bueno, más o menos ahí, con eso se emparejó la cuestión, pero me llamó poderosamente la atención que adultos discutieran sobre la cuestión del guardapolvo o no, me pareció muy llamativo” (Profesora, Escuela 1).

Lo interesante es que la mirada que condiciona la normativa encuentra un fuerte eco en los/as estudiantes/as. Paulatinamente se iba instalando el tema de la injusticia que representaba que las chicas tuvieran que asistir con guardapolvo, aunque el “pero” aparecía muy pronto: pero si no se visten de modo “provocativo”, si no muestran mucho. Aquí podemos

observar ciertas tensiones al abordar estas temáticas, ya que la apertura que muestran para algunos aspectos –como puede ser el tema de las homosexualidad– no parece tener el mismo correlato cuando atiene a situaciones que ponen en cuestión ciertas costumbres patriarcales que reproducen la división sexual del trabajo doméstico, conminan a la mujer al hogar y a desempeñar un rol tradicional. De esta manera, los/as docentes señalan que hay una naturalización entre los/as estudiantes en torno a las inclinaciones sexuales: “ya se están empezando a aceptar entre ellos un montón de diferencias que antes no se aceptaban [como] las sexuales” (Profesora, Escuela 1); lo cual es visto por este grupo como algo “...muy auspicioso, sinceramente muy auspicioso” (Profesora, Escuela 1).

En contraposición, otra joven docente marca, a partir de la mención del femicidio de Melina Romero<sup>21</sup>, cómo aun persisten visiones que justifican lo sucedido haciendo alusión de que esta joven “se lo buscó”, “le gustaba salir con tipos”, lo que la volvía una “puta”. Es por la reiteración de este tipo de miradas, que esta profesora marca la necesidad de reflexionar con ellos sobre estas posiciones que justifican relaciones violentas y de sometimiento de las mujeres. Así, retomando este caso policial la profesora señalaba que los chicos decían:

“[al] preguntarles qué opinaban, todos estaban de acuerdo con ese tipo de frases: que la mujer tienen que estar en su casa, el hombre es el que sale a trabajar. Sobre todo las mujeres, que eran las que más estaban prestando atención, eran las que más estaban de acuerdo, y era como “¡ay!”. [...] ‘No, esa está re-muerta ya’... y también salió “ah, no, pero era re-puta”. Yo les digo “bueno, a ver, más allá de que una persona le guste salir a los boliches con sus amigos, como ustedes se juntan acá en la esquina todos los días, ¿eso implica que esté desaparecida y la haya matado un hombre?” “No, no, no”. Y ahí como que... una cuestión como de bajarles y hacérselo problematizar” (Profesora, Escuela 3).

Es por ello que marcaba que es un tema “súper importante a trabajar [...] creo que es algo muy cultural, que viene de la casa y se tiene que trabajar como de a poquito... despacio” (Profesora, Escuela 3).

---

21. El asesinato de Melina Romero tuvo lugar en septiembre de 2014. Tuvo una fuerte repercusión mediática, en la que fueron recurrentes los comentarios que justificaban su muerte debido a no respondía al patrón de una “buena chica”, ya que no estudiaba ni trabajaba, salía a la noche, etc., reforzando los procesos de culpabilización de las víctimas.

Lo interesante de esta postura que sostienen algunas de las profesoras entrevistadas es que con los recursos didácticos de su espacio curricular, en este caso los textos literarios, despliegan estrategias que le permiten poner el foco en aspectos de la vida cotidiana que se encuentran sumamente arraigados y se dan por “naturales”. De esta manera, abrir la posibilidad de analizar las cosas desde otra perspectiva, trayendo a colación diferentes factores que pueden incidir en una situación y que les permitan imaginar recorridos diversos pero igualmente válidos, parece ser un camino fértil para avanzar en la promoción de relaciones más igualitarias y respetuosas entre mujeres y varones. Asimismo, resulta interesante que, con mayor o menor grado de despliegue de la temática en las clases, recogen el guante de pensar que este tipo de formación es parte de su responsabilidad como docentes.

### **“Para fortalecer el yo” y mejorar la convivencia**

Tanto la postura preventiva como aquella que busca poner en cuestión los estereotipos de género resultaban previsibles, en el sentido que responden a prácticas docentes –y sociales– con mayor presencia en el espacio escolar y público. En cambio, la tercera postura encontrada nos tomó en cierta manera por sorpresa. No deja de resultar un tanto ambigua e incluso podríamos sostener que diluye cierta especificidad del abordaje del género y la sexualidad integral, ya que enmarca las razones para brindar esta formación en la escuela en términos de desarrollo y fortalecimiento del yo, de la generación de “buenas personas” así como de promover que los estudiantes salgan de la pasividad que la definición tradicional de su rol les impone. Veamos de qué maneras enuncian los/as mismos/as docentes la relevancia de trabajar la perspectiva de género desde la literatura:

—Refuerza el yo.

E: ¿Y cómo sería eso?

—Y, uno cuando lee, es parte. Y si lee algo que se siente identificado, es más parte. Y si se refleja puede interpelarse, discutirse a uno mismo, reflexionar, y construir mejor su propio yo. Y decir bueno, a ver, “yo en tanto femenino, yo en tanto masculino”, o no. O crear una ambigüedad. O buscar

las diferencias. Que eso también, a ver, por qué tenemos tales o cuales actitudes... por qué corresponden a tal o cual género.” (Profesora, Escuela 1).

Esta postura parece hacerse eco de ciertos discursos de época que buscan promover, por un lado, el fortalecimiento del yo, generalmente a través de la autoayuda y los discursos *psi*, y por otro lado, cierta reflexividad, que es más propia de sectores de las clases medias. Estos dos procesos están estrechamente enlazados. En relación a sacar a los/as estudiantes de la pasividad a la cual su rol los ha conminado históricamente, una actividad disruptiva busca generar esa incomodidad en los/as estudiantes que los/as obliga a ser parte y a tomar posición. Para ello, una profesora decide llevar dos muñecos, una Barbie y un Ken, y tomando como base un poema de la autora entrerriana Selva Almada promueve su enjuiciamiento:

“...Y eso empezó a crear en los chicos “¿por qué?”, y “¿por qué esta cosa?”... [...] porque antes era “esto lo hacen las mujeres”... A mí me cuentan mucho los chicos, tengo mucha empatía, y hablamos mucho, soy bastante confidente de ellos. La cuestión sexual, por ejemplo, ¿no? Y me comentan. Y lo llevamos a debate. Y lo debatimos. Y lo hablamos. [...] Lo de la Barbie... ¿sabés cómo fue? Porque estaba enojada un día que el grupo no contestaba y no se animaba a mí. Yo quiero que me interpielen a mí. ¿Por qué? ¿Por qué? El por qué. No que el profesor tiene “sí, sí, claro” (Profesora, Escuela 1).

Dentro de esta postura, que apunta a la formación general del estudiante en tanto persona, hay una inclinación a trabajar la perspectiva de género con el propósito de fomentar relaciones de respeto entre los/as estudiantes así como mejorar la convivencia y el trabajo conjunto. De esta forma, una profesora nos decía:

“E: ¿Y por qué vos decís, “a mí me interesa cuando la literatura dispara, trabajar cuestiones de género”? ¿Por qué te parece relevante, importante, abordar esas cuestiones?

—Y, porque eso también hace a la *convivencia* del grupo, ¿no? O sea, estamos trabajando de manera colectiva. Yo siempre les digo, “yo soy la profe, pero la clase es de ustedes, y ustedes también se tienen que apropiarse de esto, no depende de mí nada más”. Entonces creo que también eso puede digamos cooperar a la relación que hace a ello, ¿no? a otra manera de habitar la clase, cómo se relacionan ellos socialmente, culturalmente. Una cuestión que también tiene que ver con la sensibilidad. Hay chicos que a veces

trabajás algún texto y se desbordan, ahí la emoción los toca. O lo relacionan con su familia, o con algo que les está pasando puntualmente en ese momento. Con el trato. Si vos podés, o sea, si lográs que entre ellos tengan un buen trato, que sean compañeros, entonces la clase va a funcionar de otra manera. ...[generar un ámbito de trabajo] que sea ameno... Que transgreda un poco lo que es Lengua y Literatura, ¿no? empezar a trabajar, que tiene que ver con un espacio más vital, ¿no? Lo pueden llevar a la vida. No es que sólo contenido, y vengo a la escuela. (Profesora, Escuela 4).

La misma profesora apunta a introducir lo corporal en sus clases, a desmitificar el rol del docente como aquel reservorio moral que hace “lo correcto”, no dice “malas palabras”, siempre está impecable, para así construir intercambios caracterizados por la reciprocidad y el respeto. Poniendo el foco en lo corporal presente en los textos literarios, busca ampliar la formación de los estudiantes en torno a la expresión de la afectividad haciendo uso del lenguaje:

“Y no, hay que aprender a disfrutar de la palabra. Hay poemas en los que aparece mucho también... cuestiones sobre lo sexual. El otro día les llevé un poema de Bustriazio Ortiz, que... trabaja mucho el lenguaje a partir del surrealismo, neologismos, palabras nuevas que se empiezan a construir, y labura mucho desde lo corporal. Hay un poema que dice “Bellas coxis escarlatas / Sacros clítoris”. Se los leí la otra vez. Ahí también se generan cuestiones de “no, cómo va a aparecer clítoris, cómo usted como profesora nos va a enseñar esto en una clase”, “Esto es pornografía”. Entonces ahí hay que trabajar, que la poesía también trabaja desde lo corporal. Hay que ver, es una manera de manifestar amor. Me costó hacerles entender que ese poema había sido escrito para una mujer, o para alguien que amaba, y que era una, otra manera de expresarle su amor, y que no necesariamente tenía que ver con lo sexual explícitamente, ¿no?” (Profesora, Escuela 4).

Este conjunto de expresiones volcadas por los/as profesores/as a la hora de marcar la relevancia de introducir la perspectiva de género en las clases, compilan cierto deseo de incidir en la formación integral de los/as jóvenes; no ya pensarlos/as como meros estudiantes que tienen que asirse de los contenidos de la materia, sino promover otras relaciones entre ellos/as en el aula, otros intercambios con los adultos de la escuela y, sobre todo, otras formas de relación más allá de los límites de la institución.

## Palabras finales

El recorrido realizado a lo largo del presente trabajo nos ha brindado un panorama acerca de la presencia de la perspectiva de género y la ESI en escuelas secundarias públicas de las ciudades de Berisso y Ensenada. Allí tenemos un reflejo de lo que ha estado sucediendo con la capacitación docente, el tipo de formación recibida sobre el tema y el modo en que es trabajado con los estudiantes. La presencia de diferentes matrices discursivas que dan cuenta de la visión que tienen acerca de la sexualidad, así como de la forma de justificar la introducción de la ESI en las escuelas a partir de cierta intencionalidad específica asociada a la resolución de problemáticas escolares o juveniles. Asimismo, el modo en que enuncian el trabajo en torno a la sexualidad y las temáticas de género con los/as estudiantes nos permite explorar conceptualizaciones que los equipos docentes tienen acerca de sus estudiantes en tanto jóvenes. Esto resulta relevante, ya que estos modos de representar a la juventud tienen una operatividad en la sociedad y en la cultura que inciden en la conformación de ciertas subjetividades y en el tipo de intervenciones que se realizan sobre ellos (Chaves, 2005).

La clasificación aquí presentada, la cual no es exhaustiva ni representativa de las escuelas secundarias públicas, sí nos permite tener ciertos indicios acerca de los tipos de sujetos juveniles que las instituciones y sus actores colaboran a construir. Pasemos revista a cada uno de estos tres grupos identificados previamente. Por un lado, el paradigma preventivo, que busca evitar riesgos en torno al ejercicio del cuerpo sexuado, en el que subyace una mirada del estudiante como inmaduro, propenso a la desviación, que no reflexiona e impulsivo. El siguiente grupo, el que busca “mover representaciones anquilosadas”, representa al joven como un sujeto inmerso en una cultura patriarcal, reforzada por la pertenencia sociocultural de sus familias, en las que se supone una reproducción de los estereotipos y roles de género más tradicionales, pero considera que a partir de un trabajo de problematización y de reflexión en torno a las expectativas instaladas para cada género son capaces de posicionarse en otro lugar, colaborando así a la promoción de relaciones más igualitarias. Por último, encontramos una postura donde se diluye un tanto lo específico de una educación sexual integral al poner el acento en el papel que tiene la función docente en el fortalecimiento del yo, la formación integral de la persona, a fin de contribuir a mode-

lar sujetos más reflexivos, activos y que desafíen la pasividad que la definición tradicional del rol del estudiante supone. Estas tres posturas reflejan diferentes formas de concebir a sus estudiantes, que le otorgan diferentes grados de agencia a los sujetos juveniles y que los modelan de diferente manera.

Al indagar a nivel institucional, las posturas individuales de los actores escolares distan de ser monolíticas u homogéneas, por el contrario, muchas veces encierran fuertes disputas para instalar diferentes modos de trabajar con los/as estudiantes, de representarlos y de transmitir el conocimiento. El escenario actual de las escuelas secundarias, inmersas en un contexto histórico signado por profundas mutaciones culturales, sociales y tecnológicas, impone dificultades para introducir temáticas que desafían creencias arraigadas, como es el caso de la ESI y la perspectiva de género, generando tensiones, disputas y temores entre los integrantes de los equipos docentes. Consideramos que esta temática no solo impone el desafío de trabajar con los/as estudiantes temas del ámbito de la intimidad, que muchas veces son tabúes, y que estuvieron alejados de la propuesta curricular de la escuela. Sino que un desafío mayor está asociado con el modo de transmitir y construir conocimiento sobre esta temática, el cual pone en cuestión el paradigma pedagógico que aún prevalece en la escuela secundaria, el cual supone un docente que posee el saber, que lo transmite de modo cerrado como verdadero e incuestionable, estableciendo lo que es correcto o no. Es aquí donde los temores y la inseguridad embargan a los/as docentes, quienes no sienten tener la pericia o la certeza de que están haciendo lo correcto. De esta manera, la formación continua va más allá de brindarles saberes en torno a la sexualidad, sino que tendría que apuntar a enriquecerlos brindándoles herramientas para que se salgan de dicho lugar, y estén abiertos al debate, a la improvisación, a la sorpresa, a salirse de lo normativo. Es decir, que apunten a la co-construcción del saber a partir de la participación de los/as estudiantes; también resultaría enriquecedor generar espacios de cooperación con colegas a fin de afrontar colectivamente pudores y vergüenzas.

Lo interesante es pensar cómo la introducción de la educación sexual y la perspectiva de género interpela ciertos núcleos estructurantes de la escuela y a sus formas inerciales, en las cuales lo corporal era procesado por la disciplina, en las que el placer y la gratificación quedaban relegados para el momento de la adultez o los espacios extramuros, donde la "formalidad" dificultaba la apertura al intercambio y a la generación de

espacios de confianza para abordar estos temas. Asimismo, exige un cambio en los vínculos docente-alumnos, para que los profesores/as se salgan de la “transmisión tradicional”, de la concepción de la autoridad docente basada en la posesión de un saber disciplinar y de la estructuración de relaciones poco igualitarias y que no incorporan mayores grados de reciprocidad. El desafío aquí sería no pedagogizar la sexualidad, para no establecer más normatividad que la del respeto y el reconocimiento entre las personas. Para ello el cambio debe ser más amplio, no meramente ceñido al espacio de “educación sexual”, sino promover otras formas de enseñar y aprender en la escuela secundaria, lo cual exige de políticas educativas hacia el nivel. Pero más allá de esto, hay pasos que pueden darse en este sentido, remarcando la importancia de promover culturas escolares que tiendan a ser más inclusivas, más respetuosas de las diferencias y estén abiertas a generar una participación activa de los/as estudiantes. Como vimos a lo largo de este trabajo, el papel de los directivos a nivel institucional es imprescindible para direccionar esta cultura institucional y promover una socialización profesional que instale la preocupación entre los/as profesores/as y procure brindarles herramientas para que aborden y problematicen estas cuestiones en sus clases.

Como señalamos al inicio, nos encontramos en un momento de cambio y transición, donde la vigencia de leyes que promueven la educación sexual de modo integral aún demanda una construcción colectiva que permita traducirla a la realidad cotidiana de las escuelas. La visibilidad y mayor aceptación de posturas basadas en el respeto a la diversidad sexual, al cuestionamiento de las diversas formas de violencia de género y que demandan relaciones más igualitarias entre los sexos resulta auspicioso y nos permite sostener la esperanza que las escuelas se hagan eco de posturas inclusivas, que hagan sentir a todos/as los/as estudiantes parte del espacio escolar, al tiempo que les brinden verdaderas herramientas para promover su desarrollo personal y colectivo en esta esfera vital.

## Bibliografía

Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Editorial Troquel, Buenos Aires.

- Chaves, M. (2005) “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, *Última década*, n° 23, CIDPA, pp. 9-32.
- Ministerio de Educación (s/f) “Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula”, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Morgade, G. (Coord) (2011) *Toda educación es sexual*, La Crujía, Buenos Aires.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Pineau, P. (1996) “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”, en Cucuzza, Héctor (comp) *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Scheff, T. (2000) “Shame and the Social Bond: A Sociological Theory”, *Sociological Theory*, Vol. 18, Num. 1, pp. 84-99.
- Tiramonti, G. (2015) “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”, *Propuesta Educativa*, nro. 44, año, 24, Buenos Aires, pp. 24-37.
- Zattara, S. y Skoumal, G. (2008) “Chicos y chicas de sectores populares transitando la escuela media”, en Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (Comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*, Paidós, Buenos Aires.



## *Consignas de escritura de género en escuelas secundarias*

**FERNANDO ANDINO**

Hacer escribir a lxs alumnxs en las escuelas es una de las tareas históricas de maestrxs y profesorxs, sobre todo si pensamos en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura donde el acto de escribir se encuentra tramado por diversas tradiciones que adscriben a diferentes paradigmas que conceptualizan a la escritura desde miradas plurales.

La problematización de este dispositivo en los casos que presenta este capítulo da cuenta de un proceso de problematización y reconceptualización de la consigna de escritura y sus contactos con el terreno escolar y más allá de la escuela. Es decir, proponemos distanciarnos de determinadas creencias en torno a la consigna de escritura como “receta prescriptiva” que detenta un éxito anticipado en las intervenciones didácticas. Nos acercaremos así a repensar este dispositivo como una artesanía (Sardi, 2011) elaborada por el/la profesor/a en continuo diálogo con las apropiaciones que lxs alumnxs hacen de ella resistiendo, transgrediendo, resignificando y reformulando este dispositivo en el aula. También consideramos interesante entender que ese proceso artesanal se va desarrollando *con* lxs alumnxs. Justamente, los casos que se analizan a continuación dan cuenta de la emergencia de consignas donde el docente mantiene una “apertura constante” (Bollini, 2007: 2): la consigna se puede inventar reformulando algunas ya usadas en otros contextos, a partir de búsquedas del/a profesor/a que desea enseñar algún saber lingüístico-literario en particular, como así también en el contexto de la lectura y discusión de un

texto literario en el aula o desde las transgresiones y resistencias que lxs alumnxn presentan frente al dispositivo.

A partir de este concepto de “recontextualización” o, como lo han llamado Bronckart y Schneuwly, “etapas de apropiación de prácticas sociales significativas” (1996: 77), queremos indagar la hechura de la consigna de escritura como parte del oficio docente, a la vez que concebir a los profesores y profesoras como productoxs de sus propias didácticas y de los materiales que ponen en juego para construirla. De esta manera el/la docente se configura como agente activo que va elaborando un currículum propio dentro de ese microcosmos (Goodson, 2003) que significa el currículum general.

Sumado a esta elaboración puramente artesanal de la consigna de escritura, que integra las contingencias del campo como variable a tener en cuenta en su constitución, proponemos en el presente capítulo que estos dispositivos pueden estar pensados para construir saberes literarios que interpelen las relaciones sexo-genéricas configuradas en el aula. De este modo, podemos hablar de consigna de escritura de género cuando el dispositivo es atravesado por esta perspectiva en su funcionamiento didáctico. Es decir, cuando la consigna problematiza apropiaciones en los sujetos indagando, desde la lengua y la literatura, saberes locales (Geertz, 1995) atravesados por la dimensión sexual y genérica. Esta problematización de los saberes de género debe ser parte constitutiva de la didáctica de un/a profesor/a afectado por el género (Andino, en prensa), esto es, un/a mediador/a atravesado/a por la dimensión de género y ocupado/a en interpelar a sus alumnos/as respecto a las desigualdades sexo-genéricas construidas en el aula con el fin de desnaturalizarlas.

Por otro lado, es necesario aclarar que el género, en tanto perspectiva, no es un saber a evaluar. Los saberes que indagan las consignas que se analizan a continuación son saberes específicos de los objetos de enseñanza lengua y literatura que, contingentemente, son atravesados por temáticas sexo-genéricas y, que quedan en manos de la intervención docente desnaturalizar.

## Tres consignas, tres apropiaciones<sup>22</sup>

Trabajo en la Escuela 2 de la muestra consignada en esta investigación desde hace seis años aproximadamente, cuando se creó el cuarto año como anexo de una escuela de educación media céntrica de la ciudad de Berisso, situada a diez cuadras del barrio. Lxs egresadxs de la Escuela Secundaria Básica no iban o no se adaptaban a la escuela media y volvían a la ventana del despacho del director para pedirle continuar estudiando aquí, cerca de sus casas. Tomé las horas de Literatura en ese curso con la perspectiva de ser el profesor, en los años siguientes, del quinto y sexto años también. Luego, la escuela se conformó como Escuela secundaria de seis años obligatorios y yo pude organizar los programas y la didáctica que pretendía para el ciclo superior. Mi idea, desde que comencé con aquel cuarto año<sup>23</sup> fue la de enseñar lengua y literatura desde la escritura de ficción y la discusión en torno a textos literarios que respondan a los diseños curriculares del área, pero que también se formaran otros corpus de textos “no sugeridos”, que iría introduciendo de acuerdo a las discusiones con los/as alumnos/as y a las perspectivas que me interesasen abordar.

Paralelo a esta construcción curricular, desde el año 2011, comenzamos a investigar con la Dra. Valeria Sardi la relación entre enseñanza de la Lengua y la Literatura y la construcción de género en escuelas secundarias de Berisso, Ensenada y La Plata<sup>24</sup>. En este marco, tanto los programas como los modos de intervenir didácticamente en mis clases incluyeron la perspectiva de género. Decisión que se apoyó, fundamentalmente, en la Ley N° 26.150, norma que establece como propósito primordial, desde el año 2008, la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos públicos de gestión estatal y

---

22. Los casos que se analizan a continuación fueron tomados de diarios de clase en escuelas donde trabajo que formaron parte del proyecto de investigación que da origen a este libro. Por otro lado, tomo los aportes de la autoetnografía o “etnografía íntima” (Irwin, 2007) en el sentido que investigo mis propias prácticas de escritura donde soy parte estructural del objeto de estudio.

23. Aclaro que, como todo anexo, la apertura de cursos fue progresiva: el primer año se abrió el cuarto, el segundo año, el quinto y por último sexto año, hasta completar los seis años obligatorios de escuela secundaria.

24. Tal como se señala en la introducción de este libro.

privada. Esta nueva mirada potenció mi intervención en el aula construyéndonos –a lxs alumnxs y a mí– como sujetos sexuados interpeladx por la lengua y la literatura. Así, muchas de las consignas que utilizaba cotidianamente indagando saberes específicos de la Literatura, ahora se atravesarían con saberes de género en el aula.

En este capítulo se analizan tres casos en los que operan tres consignas de género de distinta hechura y con diferentes resultados. Se describen, a la vez, la cocina de las consignas, cómo se elaboraron artesanalmente, abonando por una didáctica de la literatura construida en forma local y situada.

### “Lo sabe medio Corinto”

Veníamos con lxs alumnxs de cuarto año discutiendo mitos griegos y escribiendo a partir de algunos tópicos literarios. Leímos el mito de Narciso, el mito de Aquiles y habíamos terminado con el mito de Edipo<sup>25</sup>. Por otro lado, quería aprovechar que se avecinaba la prueba integradora – prueba que integra todos los contenidos del año– como una instancia más de producción de ficción.

El mito de Edipo había interpelado a lxs alumnxs. Habíamos discutido temas centrales como el incesto y el parricidio. Sin embargo, un matiz que se discutió mucho fue la manera en que Edipo se entera de “la verdad”. Vimos los distintos registros que portan esa verdad: el discurso oscuro y ambiguo del oráculo, el discurso profético del adivino Tiresias, el discurso aseverativo de los capitanes. Estas discusiones comenzaron a darme la pista de lo que quería indagar: el género discursivo del chisme; es decir, cómo se configuraban estos saberes en ese registro oral, qué decía el pueblo sobre el “rumor” de la adopción del héroe. Volví a uno de los fragmentos del texto que había disparado la interpelación. En él se apela a los rumores del pueblo de Corinto sobre la dudosa paternidad de Pólipo, padre adoptivo de Edipo. Rumores que hicieron que el héroe deje el pueblo para alejarse de esa maldición y, sin saberlo, se acerque a ella. En él se sitúa a Edipo llegando a Tebas:

---

25. Las versiones de los mitos citados fueron leídas del libro *Mitos clasificados I*, Buenos Aires: Cántaro (2012).

“Convocados los soldados, los soldados no reconocen a Edipo. Han pasado demasiados años. A sus ojos, el asesino de Layo era un simple extranjero que venía de Corinto. ¡Muy rápidamente, la fecha y el lugar del crimen hacen comprender a Edipo que podría ser él mismo ese asesino! Aterrorizado, recuerda entonces el oráculo: “Matarás a tu padre...” ¿Pero Layo no era tu padre! “Te casarás con tu madre...” Pero Yocasta no puede... De golpe, *los rumores que corrían en Corinto sobre el origen de su nacimiento* le vuelven a la memoria. Es imposible, pero quiere cerciorarse. Y si Yocasta fuera su madre, habría tenido un hijo veinte años antes” (pp. 81-82, itálica mía).

En este acto de memoria de Edipo encontré lo que quería indagar. La oralidad constituye un saber sociocultural capital en nuestras clases de literatura. La mayoría de lxs alumnxs provienen de familias originarias del Norte argentino –Misiones, Santiago del Estero, Entre Ríos, Jujuy, Salta, Tucumán, Chaco– y de países como Paraguay, Bolivia o Perú donde la transmisión de la cultura oral configura sus modos de ver el mundo. En este sentido, me interesaba documentar cómo contextualizar el mito de Edipo desde la mirada del pueblo, específicamente de dos mujeres grandes que se encuentran en la calle y que “chusmean” sobre el origen dudoso del héroe. Dicho de otro modo, en esta consigna como la del caso 2, se trató de inscribir territorialmente (Merklen, 2005) la situación de enunciación de los personajes. La de las dos mujeres chusmas en la vereda era una figura que yo traía de mi barrio, sito a unas nueve cuadras de la escuela. Este detalle no es menor en la elaboración de la consigna. Mis recuerdos como docente, mi memoria, es parte de la usina de insumos que siempre tengo en cuenta para la elaboración de situaciones y microrelatos que luego sirven de pre-textos para sus producciones. Por otro lado, habíamos discutido con lxs estudiantes sobre los temas principales de los rumores en los barrios. Entre ellos registré “las chicas que quedan embarazadas<sup>26</sup> y los *cuernos*” (Registro de clase, 15/11/15) como los más mencionados.

En esta consigna también quería indagar sobre prácticas generizadas como el chisme, teniendo en cuenta que “la lengua es una manera de ‘ejercer’ el género” (Coates, 2009). La consigna fue la siguiente: *Cuando Edipo es llevado a Corinto se corre el rumor de que él no es hijo*

---

26. En esa misma época, recorriendo el barrio de otra escuela con una alumna por un trabajo de campo, ella me decía que había chicas “que hacían correr el rumor de que estaban embarazadas para que se hable de ellas aunque sea mentira esa noticia” (12/11/15).

*de Pólipo y Mérope. Elaborar el diálogo de dos vecinas que chusmean sobre el origen del extranjero y lo que le puede suceder si se entera.*

Texto de Rosana:

R: Hola Martha como estas?

M: Hola romina, yo estoy bien y vos?

R: A que bueno...

M: Te enteraste lo que pasó?

R: Que?

M: que pepita se chamuyaba a Clara...

M: Encerio, ni enterada...

M: Pero eso ya pasó, ahora está el cuento de que Edipo, no sabías que no es el hijo de la Reyna....

R: De donde sacaste eso??

M: Lo sabe medio Corinto...!

R: Si, pero quien te dijo?

M: Viste la prima de Roberta, trabaja en el Reino y le conto a mi hermana y ella me conto a mi.

R: Y ella como sabe?

M: Pero no te das cuenta mujer... Que la reina no puede tener hijo, y que de un día para el otro aparece un nene...Si nunca la vimos con el bombo...

R: Mmm me parece que tenés razón, porque a mi también se me hacia rara...

M: Bueno me tengo que ir a cocinar... después nos vemos.

R: Dale otro día terminamos el chisme...Jaja

M: Bueno... Chau. Cuidate.

R: Igualmente.

Resulta importante analizar, antes que el resultado (texto escrito), la construcción e intencionalidad de la consigna. Como indiqué más arriba, corporeizar el género chisme en dos mujeres en la vereda pudo sesgar a las futuras producciones dentro de un escenario reproductivo (Connell, 1995). Este peligro podría dar a entender que solo las mujeres “chusmean” y hablan en las veredas. Sin embargo, como analizaremos más adelante, los enunciados de los personajes permiten observar los límites de este escenario al abordar temas como la infertilidad, la adopción y el lesbianismo.

La consigna planteaba como atributos de este escenario la vereda de barrio como lugar de la limpieza femenina y el chisme asignado al habla de las mujeres. Desandar estos rasgos nos permitirá entender el marco enunciativo que se propuso.

La escena que selecciono de mi memoria es el encuentro entre vecinas en la vereda. Cuando era chico, mi madre, mientras barría, se juntaba “a hablar” en la vereda con las vecinas que pasaban para hacer mandados. En estos encuentros se intercambiaban información, se enteraban de sucesos que involucraban a otrxs vecinxs, comentaban sobre el estado de la familia, estados de salud, etc. Era un territorio propiamente femenino. Siguiendo a Pierre Mayol, “ciertos sitios del barrio están más específicamente marcados por uno u otro sexo” (1999: 22). Esta práctica asignada al estereotipo de la mujer-ama de casa una vez que el marido se iba temprano a trabajar estaba ligada a su rol de higienizadora del hogar. La vereda funcionaba como la extensión pública del espacio a limpiar luego de los espacios de la casa pero, a la vez, se configuraba como un lugar de socialización. Al igual que la comparación de la tienda del comerciante como “casa de mujeres” en Mayol, en esta forma de ocupación de la vereda “lo femenino” encuentra el lugar de su ejercicio: intercambios de palabras, noticias de la familia, breves comentarios sobre la gastronomía, la educación de los hijos, etc.”(Ibid.).

Un dato del diálogo de Rosana da cuenta de esta femineidad doméstica: dice M, una de las vecinas: “Bueno, me tengo que ir a cocinar”. El chisme es interrumpido por una tarea jerárquicamente superior. Este apuro que muestra la enunciadora puede enmarcarse en su función de servir a los demás (¿esposo? ¿hijxs?). “Ir a cocinar” entra dentro de una “temporalidad” del ama de casa, es decir, dentro de un sistema de valores porque “cocinar es útil”. Así, ser la responsable de tener preparada la comida instala a la mujer, si seguimos a Federici (2015), dentro del “patriarcado del salario” donde

(el salario) moviliza a dos trabajadores; con un salario se moviliza al hombre y la mujer que lo reproduce, le pagan a uno, pero trabajan dos. Entonces moviliza una gran cantidad de trabajo no pagado. El salario amplía la explotación, porque no solamente toma el trabajo del hombre que está en la fábrica o en la oficina, sino que también el trabajo de la mujer que lo reproduce diariamente, la que cocina, la que cría a los hijos (Federici, 2015: 1).

La diferenciación de las tareas –cocinar, hablar– se puede focalizar, en el mismo sentido, como una desigual división del trabajo<sup>27</sup>: “cocinar”

---

27. Para profundizar sobre esta cuestión, ver capítulo 4 de este libro.

adquiere un valor dentro de un sistema de dominación. En cambio, la acción de hablar se aparta de ese sistema por no ser funcional o, dicho de otra manera, por ser una práctica ociosa, no productiva dentro del sistema patriarcal, aunque en ella, en ese habla –como vemos en las vecinas de Rosana– se ejerza un modo de feminidad (Coates, 2009: 211). Esta desigualdad puede reforzarse desde una mirada histórica sobre la relación mujer/habla. Para Peter Burke (1993), el habla femenina se opone al silencio, sinónimo de “pudor” o de “modestia” que eran cualidades que definían a las mujeres respetables (163). La oposición cocinar/chusmear plantea dos prácticas desiguales en tanto valor utilitario que, a la vez, se asocia con una desigualdad de género: la mujer debe ser útil para el marido, los hijos y –aunque invisible– para el patrón. En cambio, hablar en la vereda no sirve para nada, es tiempo perdido, no entra dentro de los márgenes del trabajo capitalista.

El segundo rasgo a analizar tiene que ver con el género chisme como privativo del habla femenina. Este prejuicio de mi parte, ya adelantado en la hechura de la consigna, enmarcó un habla de mujeres en torno al sexo: la no-maternidad de Mérope. Volviendo a Mayol, “cuando se trata de una alusión sexual, el registro lingüístico cambia inmediatamente: solamente se habla *en torno* al sexo, de manera lejana, a través de una manipulación muy fina, sutil, del lenguaje, cuya función ya no es dilucidar, sino “dar a entender” (1999: 24). Este “dar a entender” en el cuento de Rosana apunta a lo prohibido, a los secretos que motorizan el diálogo entre las mujeres. Pues no solo se tematiza la no maternidad de la reina sino que, como prelude a esto, aparece un primer secreto barrial dado por el lesbianismo (que “Pepita se chamuyaba a Clara”), entendiendo “chamuyar” en este contexto como “levantar”, “declarar amor”.

Por otro lado, el diálogo entre M. y R. territorializan las prácticas del barrio en lo que Mayol llama la “moral pública”: no una moral dogmática, explícitamente enunciada, sino una moral práctica más o menos integrada en la herencia de los comportamientos sociales que todos nosotros practicamos” (1999: 27). La pregunta sería ¿quiénes son los objetos del chisme?, ¿qué femineidades quedan acusadas por esa moral y, de este modo, desplazadas fuera del espacio heterosexual?

Elsa Dorlin, cuando se refiere al binarismo masculino/femenino, señala que “abandonar esa relación –la heterosexualidad reproductiva obligatoria– es escapar al mismo tiempo a esa alternativa y autoconstituirse como sujeto, finalmente aligerado de todas las categorías políticas

oprimentes de sexo” (Dorlin, 2009: 64). En el cuento, tanto la pareja de lesbianas como la reina no-madre son “secretos”, porque abandonan la heterosexualidad en el primer caso y la reproducción en el segundo. Por eso el diálogo las cosifica y les quita entidad de sujetos. Mérope, por su lado, carga con el misterio de su no-maternidad. Este rasgo, juzgado por las vecinas como diferenciador de la femineidad hegemónica (“Si nunca la vimos con el bombo”), se inscribe dentro de lo que Mónica Tarducci denomina “la ideología de la ‘verdadera femineidad’, que sigue asociando a las mujeres con la maternidad (y) coloca al deseo de tener niños como central en sus vidas y a la adopción como una alternativa respetable para quienes no puedan parirlos” (2008: 21). Así, Mérope, para M. y R. detentaría una maternidad “inferior” (Ibid.). Esta línea de sentido también alcanza al tema de la adopción: Edipo sería un hijo ilegítimo, bastardo, devenido de la transgresión primigenia de la infertilidad. La familia real entonces, estaría afectada por el secreto de la familia no-genética.

Sintetizando, me detengo nuevamente en la hechura artesanal de la consigna: un detalle del mito –el rumor– que fue motivo de discusión en el aula mientras leíamos y mis recuerdos de los chismes de mi barrio y mi mamá hablando en la vereda determinaron el dispositivo, lo fueron “amasando” hasta proponerlo. Y una vez puesto en circulación, se siguió transformando con las apropiaciones de lxs alumnx y sus inscripciones identitarias de género.

### **“Nalguearlo a Luciano”**

La clase anterior a la proposición de esta consigna de escritura habíamos leído con lxs alumnx de sexto año “Las caderas de Sarita” (1981), de Marcelo Cohen. En este cuento, un grupo de hombres se juntan en un bar para ver pasar todas las tardes a Sarita. La figura de este personaje se recorta como sinécdoque en los movimientos de sus caderas. La mirada masculina construye desde un “nosotros” los detalles de ese erotismo.

A esa clase concurren a la escuela tres varones y cuatro chicas. Mi idea era desestabilizar ese narrador masculino colectivo (“nosotros”) que nombra a la mujer, que la detalla, que la invade como panóptico que regula los sentidos del texto. Esta operación de lectura me resultaba productiva, consideraba que problematizar ese narrador colectivo sería

una entrada de posibles discusiones en torno al texto. Cuando llegué al siguiente fragmento me detuve: “Detrás de esas caderas todos nosotros, a unos diez metros, acostumbrados al sigilo, resignados a la estupidez” (Ídem: 85). Indagué quiénes eran esos narradores. Nela dijo que todos hombres. Yo repliqué: ¿y si hubiera una mujer también se diría “nosotros”? Todxs asintieron. Continué: ¿y acá cómo nos llamamos? Dana respondió: “igual, nosotros”. Insistí: ¿por qué no “nosotras”, si hay mayoría de mujeres? Nela ejemplificó: “Porque sí, porque si entra alguien y decimos ‘nosotras’ va a creer que Pepo y Juan son putos”. Seguimos discutiendo sobre la arbitrariedad y la universalidad del pronombre masculino, que más que incluir al género femenino lo subordinaba e invisibilizaba.

Esta discusión me proporcionó la primera información para trabajar desde el pronombre femenino la clase siguiente. Ahora quedaba darle forma a la consigna. En ese momento recordé que Santiago Abel, un profesor con el que dictamos el curso de capacitación docente en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente del Ministerio de Educación de la Nación, “Lectura, escritura y sexualidades en las clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria” en el año 2015, había inventado una consigna sobre este cuento problematizando los pronombres. Su consigna se llamaba “Las caderas de Luciano” y pedía escribir en primera persona del plural masculino sobre las caderas de un rugbier en un vestuario. Hombres ponderando las caderas de un hombre disparó las escrituras del taller. Pero para esta clase yo necesitaba un plural femenino, así que transformé la consigna de Santiago y quedó la siguiente:

Elaborar un relato a partir de una narradora colectiva que comience de la siguiente manera: “Todos los viernes nosotras nos juntamos en el bar a las nueve para ver pasar a Luciano, el pibe de la esquina que se va al baile...”

Los cambios que le imprimí a la consigna tuvieron como objetivo recontextualizarla a un grupo de chicas que miran a Luciano, que lo nominan y adjetivan para poder visualizar estereotipos sobre el chico “lindo”. ¿Cuál sería la voz que construirían?, ¿qué le mirarían los personajes a Luciano? La elección del espacio “bar” se debió a tres motivos: el primero, textual, ya que los muchachos del cuento de Cohen se juntan en “El imperial”, un café, espacio que se representa masculinizado; el segundo, territorial, pues frente a la escuela hay un bar donde todas las

mañanas se juntan a beber vecinos varones y miran la vereda por la ventana; el tercer motivo tiene que ver con la dimensión de género. Una de las operaciones que generalmente trabajo es el cambio de roles o la re-localización de personajes en lugares atribuidos socialmente al sexo opuesto. Me interesa indagar esas tensiones que se generan al ubicar personajes mujeres en lugares socialmente asignados a los hombres y viceversa. La imagen de un grupo de chicas mirando por la ventana de un bar de barrio las caderas de Luciano me pareció productiva.

Transcribo a continuación el cuento de Luna:

Y por allá a lo lejos lo vimos venir a él, tenía puesto un jeans oscuro, una camisa blanca, zapas blanca, estaba peinado con su famoso jopo, y su sonrisa blanca, él era perfecto.

Miro para donde estábamos nosotras y nos sonrio y siguió su camino, nosotras terminamos nuestros tragos, nos quedamos un rato mas y nos fuimos todos a mi casa, al otro día nos levantamos, desayunamos y salimos a la vereda, a la espera de Luciano, después de un largo tiempo de espera, venía él, con un amigo a su lado, los ojeamos, y tenía puesto un short gris que se le marcaba todo el trasero, redondito, nos daban ganas de nalgearlo, es gracioso, pero cierto, lo seguimos con la mirada, hasta que el llevo a su casa, y con el que pensamos que era su amigo, resulto ser su pareja, se estaban besando. Nosotros nos miramos y no sabíamos qué hacer ni decir.

Leí este texto para todo el curso. Cuando llegué al término “nalgearlo”, Dana y Priscila comenzaron a “cargar” a Luna: “¡Mirá vos a Luna, lo que escribió!”, escuché. Luna es una alumna callada. En el grupo se le ha dicho más de una vez “concheta”, en oposición a las más “reas” que serían, justamente, quienes se burlaban de ella. Luna se reía y vergonzosamente decía que ella también podía escribir “así”. Interrumpí y reforcé la duda sobre las burlas. Priscila dijo que “ella –por Luna– no hablaba así, que era correcta y educada”, que cómo iba a poner “nalgearlo”. Evidentemente, este término aparecía como “transgresor” para la imagen pública que Luna tenía por parte del grupo. Acá podemos observar la forma de regulación interna del grupo de alumnas, qué puede decir, escribir y hacer cada una. Los comentarios marcaban el lugar asignado a Luna, el de estudiosa, y la devolvían hacia adentro de los límites del decoro. “Nalgearlo” era un verbo demasiado marcado sexualmente para ella, más pertinente al habla y la escritura de las bromistas. Esta vigilancia femenina se convirtió en un incidente crítico (Perrenoud, 1995). El lenguaje permi-

tido a Luna estaba más cerca de llamar al “culo” como “trasero”, como lo escribe en su texto. “Nalguear” fue la selección léxica que le permitió salir fuera de sí misma a Luna y mostrarse como sujeto sexuado, que desea (“nos daban ganas”) y puede provocar a un varón. La consigna permitió esta transgresión. Luna se presentó de otra manera frente al grupo: salió del lugar de tímida y educada, el rol que el grupo le venía otorgando.

Pero ¿qué movimiento operó la consigna en la escritura de Luna que tensionó la imagen que de ella tienen sus compañeras? Este interrogante trataré de abordarlo desde el análisis que Michel Foucault (2015) hace de la escritura del Marqués de Sade. Para el filósofo, una de las funciones de la escritura sadiana es la de “abolir la frontera entre realidad e imaginación. La escritura es lo que excluye la realidad y, por consiguiente, lo que va a borrar todos los límites de lo imaginario.” (2015: 137). Es decir, el término “nalguearlo” se desmarcó del binarismo real/imaginario dando lugar al “deseo” y presentando otra Luna en escena. Como repone Foucault “La escritura es el deseo convertido en verdad, es la verdad que ha tomado la forma del deseo, del deseo repetitivo, del deseo ilimitado, del deseo sin ley, del deseo sin restricción, del deseo sin exterior” (2015: 143).

La escritura forzó la aparición de una Luna “deseante”, sexualizada y esto alteró los límites imaginarios desde los cuales se pensaban las alumnas. En este sentido, se puede observar el carácter transgresor de la escritura de ficción habilitado por una consigna de género. La discusión posterior a la lectura del texto visualizó a partir de un verbo las opresiones sexo-genéricas que pueden regular las relaciones entre compañeras de curso. Complementa esta línea de análisis la concepción de “escritura femenina” desarrollada por Helene Cixous (2001), como aquella escritura que “excederá al discurso falocéntrico; [que] tiene y tendrá lugar en ámbitos ajenos a los territorios subordinados al dominio filosófico-teórico. Sólo se dejará pensar por los sujetos rompedores de automatismos, los corredores periféricos nunca sometidos a autoridad alguna” (54). La ajenidad que provoca la escritura del verbo “nalguear” por parte de la persona “incorrecta” echa luz sobre el funcionamiento disruptivo que terminó adoptando la consigna en ese microespacio institucional y regulado que es el aula. Por un momento, la escritura femenina se hizo presente y descolocó lo esperable. Se desmarcó de las autoridades, ya sean estas, el discurso falocéntrico que detentaban las amigas, ya sea el discurso institucional des-sexualizado (Lopes Louro, 1990).

Un segundo foco de análisis que creo interesante es el tema de la homosexualidad masculina como salida fácil para el desenlace de los cuentos.

Además del cuento de Luna registré dos cuentos más con finales pa-recidos:

(...) pero una de nosotras estaba totalmente obsesionada con Luciano no-sotras no nos dabamos cuenta, ella vio que fredy y Luciano se estaban be-sando, ella se enfado y se les acerco cerca de ellos y comenzo a disparar. Y mato a ambos. Finalmente todos decepcionados Luciano era gay. (Priscila)

(...) nosotras alsadas le gritábamos cosas, pero notamos algo raro porque al escuchar esos gritos el se puso colorado, nosotras las chicas nos que-damos pensando en el boliche toda la noche porque el se había puesto colorado justo cuando paso con ese compañero. (Federico)

La mirada femenina sobre el cuerpo masculino deriva en estos re-latos en homosexualidad. Estos procedimientos paródicos me interesan en el sentido en que operan asociando belleza masculina=homosexuali-dad como salida estereotipada a los conflictos narrativos de los relatos. La consigna configuró una mirada pública femenina activa, que avanzó sobre el cuerpo del varón. Lo que se invirtió en estos relatos es una prác-tica de invasión territorial, simbólica. Estos Lucianos, para estas escritoras, no podrían ser heterosexuales porque “eran mirados”. La figura de Luciano en un papel pasivo que propone la consigna lo va desplazando fuera del escenario heterosexual, de la misma manera que las vecinas cercenaban a Mérope y a las parejas de lesbianas en el caso anterior. Estos finales encuentran el tono justo en la parodia. La consigna invirtió el objeto del deseo de la mirada sobre el otro y configuró a “mujeres que miran hombres”, acción que determina la orientación sexual de estos y los coloca dentro de lo que Connell denomina “masculinidad subordina-da”, donde la masculinidad gay resulta la más evidente pero donde, a la vez, se construyen otras de hombres heterosexuales que son expul-sados fuera del círculo de legitimidad (1995:11). Esto sucedió porque la consigna, como dijimos, trastocó las relaciones de género respecto a la dominación de la mirada masculina hegemónica.

Una conclusión provisoria del análisis de este caso es la diferencia-ción de voces entre el relato de Luna y estos finales. En principio, “nal-guearlo” aparece como una transgresión que opera a contrapelo de los

finales paródicos en el sentido en que Luna se presenta en la escritura como sujeto femenino deseante. En cambio, estos finales reproducen el sentido común de la hermosura masculina asociada a la homosexualidad, es más, de la vergüenza masculina al ser “piropeado” por las chicas (“nosotras alsadas le gritábamos cosas, pero notamos algo raro porque al escuchar esos gritos el se puso colorado”). Estaría, entonces, trabajando cierto estereotipo de masculinidad hegemónica tradicional: el verdadero hombre sería el hombre activo, que avanza sobre las mujeres, las mira, las nombra, las califica. Estos finales pueden apelar al humor, pero no se separan del sentido común propio de los chistes sobre “putos” que reproducen el heterosexismo. En cambio, Luna desestabiliza con su verbo esa misma configuración heteronormativa al asignarle una acción no esperada a su personaje femenino.

Una vez más, las variables que dieron lugar a la construcción de la consigna fueron múltiples: la lectura de un cuento y la discusión sobre un pronombre; la reformulación de una consigna ya trabajada con otrxs docentes en un espacio de formación y las apropiaciones del terreno.

### “La chica mochila”

En la escuela secundaria 1 donde trabajo –que también forma parte de la muestra de la investigación– teníamos que abordar el género realista. Como todos los años preparé el comienzo de “Noche terrible”, cuento de *El jorobadito*, de Roberto Arlt para trabajar en un 5° año. Este comienzo narra la noche anterior a casarse de Ricardo Stepens y Julia cuando se despiden en el zaguán de la casa de ella. Allí se explicitan los pensamientos de ambos, que dan cuenta de las representaciones de matrimonio, casamiento, virginidad que se significaban en esa época, fines de los años 20 del siglo pasado. La escena es crudamente erótica y el climax sexual se presenta con la masturbación de Julia a Ricardo y la posterior “eyaculación en el aire”.

Luego de leer este fragmento con los/as chicas/os y pasar por las representaciones ya nombradas, discutimos con términos en el pizarrón sobre las “intenciones de ambos”: para Julia, casarse, posee un valor social de acceso a “otro estado”, el de las “señoras”. Ella quiere hacer “rabiar” a sus amigas solteras. Para Ricardo, el matrimonio tiene un valor humillante: una vez casado, Julia lo convertirá en su esclavo. Discutiendo con los/as alum-

nos/as sobre el tema se planteó que él lo hacía para “sacarse las ganas e irse, por eso duda” (Franco). Y cuando, en la discusión de significados sobre el coito en el pizarrón, Axel propuso la frase “Se la pone y se va” (diario de clase, 5 de Abril de 2016).

Esta discusión de sentidos sobre el texto abonó a una consigna que yo venía reformulando de años anteriores. En un principio, intentaba que lxs estudiantes imaginaran qué decisiones tomaron Ricardo y Julia luego de esa noche, ya que los pensamientos de Ricardo ponen en duda que se presente ante el altar. También, qué sentiría Julia si él la “dejara plantada”. Pero esta vez, la focalización de las intervenciones me condujeron hacia los estereotipos de novio y novia, cómo se ven entre sí y los significados de la virginidad para ambos. Ese detalle del texto donde Ricardo piensa a Julia y esta es pensada por su novio me decidió a ree-laborar aquella consigna y proponer esta:

En el cuento, tanto Ricardo como Julia tienen pensamientos que se ocultan mutuamente. Les propongo desarrollar más detalladamente estos relatos sobre el otro. Para esto les indico dos posible comienzos:

Ricardo: “cuando me case con Julia me va a hacer su esclavo. Ahora se hace la buena porque quiere atraparme...”

Julia: “este calenturiento me sirve para dejar de ser soltera y para darle envidia a mis amigas”.

Faltaba media hora para terminar la clase cuando ocurrió la siguiente intervención:

(...) me disponía a trabajar con ellos estos verosímiles pasando por los bancos cuando el Melli y Rodrigo, que estaban sentados adelante me pidieron que me acerque porque querían contarme algo. El clima que pretendían era de secreto por lo cual agarré mi cuaderno y me fui a sentar con ellos. Axel me dijo si conocía a la “chica mochila”. Le dije que nunca escuché ese término y le pregunté qué era. Él me dijo que tenía una prima que el novio la había dejado porque era virgen, que le dijo que si se quedaba y la “desvirgaba” la iba a tener de “mochila” toda la vida. Que ella, al ser la primera vez, se iba a enamorar. Que después le mandó a decir que si quería estar con él tenía que estar primero con otro. Por eso la trató de “chica mochila”, porque iba a ser una carga para él.

(A todo esto, Axel contó que su prima en un primer momento le dijo al novio que no era virgen pero que este se dio cuenta cuando le pidió tener relaciones y ella se asustó y no quiso).

También me dijo que había chicas que les gustaba desvirgar varones vírgenes y concluyó:

“Te digo esto porque es justo al revés del cuento”.

Axel tenía razón. Habíamos estado discutiendo cómo en Julia la “virginidad” tenía un valor económico, contractual, que en general administraba la madre de la novia. Que Julia sabía de ese valor y que lo sostenía por poder. En definitiva, era un valor económico y social positivo. En la “chica mochila” en cambio, la virginidad detentaba un valor negativo, en tanto estaba asociada con el “enamoramamiento” y “los celos”, sentimientos que algunos varones parecían desestimar o concebirlo como “carga”, “peso”, “estorbo”. Por otro lado, el Melli oponía al cuento la figura de la chica que “desvirga varones” oponiéndola a Julia que, en ese sentido, aparece con otras intenciones en el cuento.

Esta clase terminó sin que ningún/a alumnx escribiera. Esa “no-producción” abrió las siguientes preguntas: ¿por qué la consigna no había sido productiva?, ¿plantearía un verosímil alejado a ellxs en tanto jóvenes?, ¿la diferencia generacional entre ellxs y yo habría operado sobre la consigna sesgándola?, ¿qué concepciones generacionales de “virginidad” se estaban tensionando?

Por la respuesta del Melli, tanto la figura de “chica mochila” como la de “las chicas que les gustaba desvirgar varones” se distancian del personaje de Julia, en tanto estereotipo epocal de la novia virgen que quiere “apresar” al novio a través del casamiento y la entrega de la virginidad. Sin embargo, esa relación de los personajes no dejó de interpelar –por lo menos en el debate sobre la lectura– a lxs alumnx. En cuanto a mí, esas representaciones también pertenecían a otras épocas –más cercanas a las de mis padres–, aunque algunos aspectos como los de la mujer-monstruo y perversa y el hombre buscando tener sexo adquieren vigencia bajo otras discursividades en la actualidad. Como vemos, el Melli y Axel socializaron modos de relacionarse afectivamente que trasvasaron los significados que exponían los personajes de “Noche terrible”. Feixa (1996) llama a estos desplazamientos “La construcción generacional de la cultura”, es decir:

“Las formas mediante las cuales cada grupo de edad participa en los procesos de creación y circulación cultural, lo que puede traducirse en determinadas percepciones del espacio y del tiempo, en formas de transmisión verbal y corporal, en mecanismos de resistencia y cohesión social, en producciones estéticas, lúdicas y musicales, en discursos simbólicos e ideológicos y en apropiaciones sincréticas de los flujos transmitidos por las grandes agencias culturales” (ídem: 16).

La consigna de escritura estaba siendo interpelada por estas apropiaciones sincréticas que se traducían en distintos significados generacionales. Luego de veinte días –ya que no nos vimos por distintos motivos– les pregunté si habían escrito algo y me dijeron que no. Ante este panorama, que ya preveía, decidí poner en común la teoría de Axel. Cuando comencé a hablar de los celos y la teoría sobre “la chica mochila”, vi que el Melli señaló a Lolo y este me dijo “A mí me está pasando”. Del otro lado del salón Amelio reforzó: “A mí me pasó”. Lolo agregó que estaba “tratando de dejar a una chica pero la última vez que la dejó ella intento cortarse las venas con un vidrio”. Que por eso “todavía” no la dejaba. (diario de clase, 26 de abril de 2016). Lo que se seguía visualizando era una forma de relacionarse vinculada con cierto sufrimiento. Como concluyen Graciela Morgade y Gabi Díaz Villa (2011) a partir de una muestra con jóvenes en escuelas secundarias de CABA, “las chicas y los chicos problematizan de esas maneras las situaciones en que ya no es placentero o agradable vincularse afectivamente con alguien. Puede haber “celos”, infidelidades, asfixia, incompatibilidad de los proyectos personales (...)” (141). La “chica mochila” es alguien que sufre por amor y por no poder retener al novio que se siente asfixiado. El novio de la “chica mochila” también entra en tensión ante la dificultad de “cortar la relación” por las amenazas de ella. Ante esta problematización del grupo reformulé la consigna y propuse la siguiente:

Contextualizar a Ricardo y a Julia en la actualidad y desarrollar los siguientes pensamientos.

Ricardo: “Si desvirgo a Julia después...”

Julia: “Si desvirgo a este calenturiento después...”

Como se ve, la mutación de la consigna devino en una recontextualización de los pensamientos de los personajes, dada por el verbo “desvirgar” y por la proposición de la primera persona. La intención era

apelar a lo autobiográfico, indagando los sentidos sobre la virginidad en las y los jóvenes para luego volver al cuento y discutir las diferencias representacionales.

Cuando pasé por el banco del Melli le dije que podían elegir una de las dos opciones y desarrollar la teoría que me habían confiado. Escribieron este relato:

Ricardo: si desvirgo a Julia se va a re enganchar conmigo se va a poner re-pesada, re-celosa y va a desconfiar de todo lo que hago con mis amigos y otros lugares y no me la voy a poder sacar de ensima, y cuando la quiera dejar va a hacer lo imposible para que no la deje. Me va a amenazar con que se va a cortar las venas de los brazos.

La lectura de los textos y el posterior debate operó de forma tal de visualizar y desnaturalizar estos estereotipos femeninos construidos desde la mirada sexista masculina, la mujer-carga más asociada al amor romántico oponiéndola a la imagen de mujer esbozada por Cami o a la chica que “desvirga” varones. Como vimos, las voces masculinas aparecieron como hegemónicas, mientras que los aportes de las alumnas se presentaron fragmentariamente, en los intersticios de las otras elocuciones. No fue fácil la administración equitativa de las voces. Los varones parecían coincidir en sus anécdotas generizadas, a ellos “les había pasado” y no dudaban en hacerlo público. Las alumnas hablaban pero con pocas palabras, como si otro relato se tramara “por lo bajo”, en oposición al de los varones pero en secreto, bajo las formas del murmullo y el rumor. Este dato fue importante en la indagación de futuros textos. Levantar esos rumores, ponerlos en escena y discutirlos formaría parte de las formas de intervenir en las clases para no reproducir miradas sexistas cristalizadas.

Es interesante, en este caso, observar el recorrido y la mutación de la consigna de género. Transfiguración atravesada por significados generacionales, por saberes de género locales interpelados y por una “atmósfera afectiva” (Flatley citado en Nobile, 2016) que habilitó conversaciones y diálogos, primero, en secreto y luego públicamente. Entre la consigna que no produce escritura a la consigna reapropiada fueron necesarias reformulaciones y reflexiones sobre el dispositivo, dadas por las contingencias sexo-genéricas que acontecieron en el aula.

## A modo de cierre

El análisis de los casos estudiados abona por una nueva mirada sobre la singularidad de la construcción artesanal de consignas de escritura de género en las contingencias de las escuelas de la muestra, como así también sobre la construcción de saberes teóricos literarios y de género en el aula. Los insumos de esa construcción artesanal incluyen búsquedas lingüístico-literarias atravesadas por la dimensión sexo-genérica, por parte de un profesor afectado por el género (Andino, en prensa), fragmentos autobiográficos de su historia de vida y reformulaciones de otras consignas como así también las resistencias y apropiaciones de lxs alumnx ante la escritura, la dimensión generacional y los saberes de género que estxs plantean ante el pedido contractual de la consigna.

Otro aspecto interesante de este recorrido son los distintos modos de producir consignas de escritura. Hechuras artesanales que van tomando formas localmente, entre discusiones, lecturas, resistencias y propuestas de lxs alumnx. En este sentido, hasta la “consigna no escrita” se convierte en insumo para reformular dispositivos que hagan escribir.

Por último, considero un tercer momento fundamental en la circulación de la consigna el debate de los textos producidos como escena metaescrituraria, que habilite los espacios de desnaturalización de sistemas sexo-genéricos opresivos y desiguales. Indagar en esos efectos de las consignas, en sus incomodidades, en sus improductividades y en sus emergentes abona por la construcción curricular de una didáctica de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género.

## Bibliografía

- Andino, F. (En prensa) “Ficciones generizadas en el aula” en Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI*, La Plata: Edulp.
- Bollini, R. (2007) “Trazos para una poética de la escritura”, en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, Buenos Aires: El Hacedor-Jorge Baudino Ediciones.
- Bronckart, J-P. y Schneuwly, B. (1996) “La Didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable”. En: *Textos*. Barcelona: Grao, año III, Nro. 9.

- Burke, P. (1993) *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*, Barcelona: Gedisa.
- Cixous, H. (2001) *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura*, Barcelona: Anthropos Editorial.
- Coates, J. (2009) *Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género*, México: FCE.
- Connell, R. (1995) "La organización social de la masculinidad" en Valdes, Teresa y José Olavarría (edc.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, Cap. 2, ISIS-FLAC-SO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48. Título original: "The Social Organization of Masculinity" de *Masculinities*, del mismo autor, University of California Press, Berkeley, 1995. Traducción de Oriana Jiménez.
- Dorlin, E. (2009) *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Federici, S. (2015) "El Patriarcado del salario: 'Lo que llaman amor nosotras lo llamamos trabajo no pagado'". Disponible en: <https://comunitariapress.worldpress.com/2015/04/21/el-patriarcado-del-salario-lo-que-nosotras-lo-llamamos-trabajo-no-pagado/>
- Feixa, C. (1996) "Antropología de las edades". En Prat, J. y Martínez, A. (eds.) (1996) *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva Fravega*, Barcelona: Editorial Ariel. pp. 319-335.
- Foucault, M. (2015) *La gran extranjera. Para pensar la literatura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1995) "Descripción densa" en *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Goodson, I. (2003) *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu. Cap. 1.
- Irwing, K. (2007) "En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo", en *Apuntes de investigación. Oficios y prácticas*, N°12, julio 2007, CECYP, UBA. Disponible en <http://www.apuntesceyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/279>
- LopesLouro, G. (1990). *Pedagogías de la sexualidad*. En *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* compilado por GuaciraLopesLouro, Belo Horizonte, Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Mayol, P., De Certeau, M. y Giard, M. (2006) *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*, México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Buenos Aires: Ed. Gorla.

- Morgade, G. y Díaz Villa G. “El amor romántico...o del sexo, amor, dolor y sus combinaciones temporales”, en Morgade, G. (Coord.) (2011) *Toda educación es sexual*, Buenos Aires: La crujía. pp. 103-118. Cap. 5.
- Nobile, M. (2016) “Emociones en los procesos educativos: contraponiendo perspectivas”, en Felitti, Karina (Coord.), *Enseñar y aprender en contextos interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional*, Buenos Aires: mimeo.
- Perrenoud, Ph. (1995) El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. París: Faculté de Psychologie et de Sciences de l’éducation.
- Tarducci, M. (2008) “Maternidades y adopción: una introducción desde la antropología de género”. En *Maternidades en el siglo XXI*, Buenos Aires: El espacio editorial.
- Sardi, V. (2011) “De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura”, en *Revista Texturas*, N° XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe- Argentina.



*El Martín Fierro de José Hernández  
y La metamorfosis de Franz Kafka,  
desde una perspectiva de género.  
Dos registros de clase.*

**ADRIANA VIRGINIA BONATTO Y SANTIAGO ABEL**

En una escena de lectura narrada por un profesor en formación durante su residencia docente, en la que trabajaba el *Martín Fierro* y sobre la que ahondaremos en este trabajo, una alumna señala, a partir de una pregunta del docente en relación con la negativa de Fierro de pelear cerca de las mujeres (Canto VIII), y en respuesta a la intervención de un compañero acerca de que las mujeres son vistas como débiles, que “las mujeres no somos así”. Coincidimos, las mujeres no son todas iguales. De hecho, en este caso no se está hablando de las mujeres, sino de un personaje particular dentro de un texto literario escrito por un hombre. Sin embargo, consideramos esta intervención muy pertinente, ya que da cuenta de modos de lectura que involucran experiencias personales atravesadas por la dimensión sexo genérica. De acuerdo con Bernard Lahire, la lectura no constituye “una actividad pasiva y desconectada” (2009: 190) de la propia experiencia y los propios saberes, por el contrario, los lectores se involucran a veces al punto de proyectar sus experiencias personales en “escenas y situaciones que los involucran profundamente” (2009: 191).

En los apartados que siguen, analizaremos dos registros de clases dictadas por docentes de Lengua y Literatura (uno de ellos, docente en forma-

ción), en las escuelas secundarias 1 y 3 de la muestra investigada. Estas clases versan sobre dos textos canónicos en los programas escolares: el poema *Martín Fierro* de José Hernández y la nouvelle *La metamorfosis* de Franz Kafka. Nuestro objetivo es ofrecer herramientas conceptuales y abrir interrogantes acerca de los modos en que las aproximaciones didácticas tienen en cuenta la problemática del género sexual. Esta es una cuestión que atraviesa los distintos niveles que se ponen en juego en una clase, como las interacciones entre los estudiantes y entre ellos/as y el docente; las autopercepciones de los sujetos involucrados en los intercambios dentro del aula y los significados que aportan los textos literarios. Hemos elegido dos textos que no pertenecen precisamente a tradiciones marginales vinculadas a las expresiones de las minorías (la escritura femenina, por ejemplo, o los textos de escritores que se ubican por fuera de la heteronorma), sino que se ubican en tradiciones literarias consolidadas dentro de un canon masculinista y heterocentrado. Nuestro objetivo es visualizar y profundizar distintos modos de aproximarse a la lectura literaria mediada por el docente, teniendo en cuenta los interrogantes sobre aspectos que resultan significativos para los estudiantes (tal como se observa en los registros analizados) y que atraviesan la problemática del género sexual, más allá de las intenciones explícitas de los textos trabajados o de los aportes precisos que pueda prever, al respecto, el o la docente.

### **“Las mujeres no somos así”**

Las elecciones textuales que como docentes de Letras llevamos a cabo, así como las consignas, ya sean formuladas de manera oral y espontánea o por escrito, y cada una de nuestras intervenciones en relación con la literatura, presuponen, de manera a veces no demasiado consciente, un posicionamiento respecto de los modos de leer que elegimos enseñar junto con la literatura. En otras palabras: enseñar literatura es, precisamente, enseñar modos de leer que se sustentan en las distintas líneas de estudio existentes (Gerbaudo, 2006: 75), y a las que adherimos a veces por rutina y otras por convicción. Algo similar ocurre con nuestras respuestas ante las intervenciones de los estudiantes: suponemos que poseemos un saber que ordena, delimita, explica, repone, abre líneas para pensar y formular interrogantes que enriquecen y favorecen el proceso de apropiación del texto literario.

Pero, ¿qué sucede cuando, ante determinados textos o intervenciones, nos falta *teoría* que sustente y oriente nuestras decisiones? No decimos aquí que para leer desde una perspectiva de género haya que estudiar previamente una gran cantidad de autores y de teorías vigentes (innumerables, inconmensurables, dado el estado de la materia hoy). Partimos desde la constatación de que al revisar los significados implícitos, los *sobredichos* en relación con la realidad de los géneros sexuales, con los valores asociados a lo masculino y a lo femenino, con los silencios (que muchas veces constituyen información valiosísima para desentrañar el sistema de creencias que da forma a determinado argumento, a determinada elección narrativa, a determinada estructura textual) dentro de los textos canónicos que muchas veces enseñamos, abrimos nuestra percepción a un sinfín de posibilidades de lectura. De esa manera nos orientamos hacia intervenciones originales, motivadoras, y, por qué no, enriquecedoras en relación con la experiencia cultural y social de *ser* un cuerpo sexuado, experiencia que nos atraviesa a todas y a todos, y cuyas posibilidades de interpelación en situaciones de lectura compartida son potencialmente altas. En este juego, la literatura no pierde su especificidad, sino que se ubica como un discurso estético, con características y recursos propios, enmarcado en un contexto de enunciación atravesado por múltiples factores (el campo literario es solo uno de ellos), entre los cuales los valores de la cultura patriarcal, de la que todos y todas formamos parte, es uno fundamental. Esta realidad, de hecho, orienta muchas veces las escrituras de mujeres, como escrituras *femeninas*, y también las escrituras *otras*, de identidades no heterocentradas (homosexuales, lesbianas, identidades trans, etc.).

En este trabajo nos detendremos sobre el registro de una clase de literatura para cuarto año en la Escuela 3, dictada por un profesor en formación, en la que se abordaron los cantos VII, VIII y IX del *Martín Fierro*. Nuestro objetivo es, como indicamos al comienzo de este capítulo, revisar las intervenciones ocurridas durante la clase transcrita y leer los incidentes críticos (Perrenoud, 1995), con el fin de hacer foco en los modos de leer literatura desde una mirada *generizada*, en relación con un texto literario que forma parte del canon escolar y que, a su vez, podríamos calificar como ejemplo sumamente *masculino*, inserto en una tradición literaria, la argentina, a su vez masculinista.

En este registro, Juan, docente en formación, lee en voz alta tres cantos del poema de José Hernández, y realiza cortes en la lectura con

la intención, de acuerdo con sus anotaciones, de hacer preguntas “sobre los temas que me parecían más significativos, del modo que me convocaba el momento”. Esta elección didáctica permite la ventaja de pensar la lectura como actividad social, como intercambio en el que se ponen en juego las apropiaciones que realizan los lectores y sus “saberes sujeto” (Sardi, 2011: 223). A medida que el texto se lee, se escuchan los aportes de los lectores y se realizan intervenciones que orientan no solamente el proceso de la comprensión del texto (reposición del significado de palabras desconocidas, repaso argumental, anticipaciones, formulación de hipótesis, etc.), sino que permiten abrir el juego de la lectura como *apropiación* del texto. Así, por ejemplo, durante la lectura del canto VII, leemos el siguiente intercambio:

Yo: ¿Qué pasó en la pulpería?

Alumno/a: Se burlaba de la morena

Yo: ¿Cómo se burlaba?

Alumno/a: Le hacía chistes

Yo: ¿Y cómo se lo tomaron ella y el moreno?

Alumno/a: Mal

Yo: ¿Cómo resolvieron el asunto?

Alumno/a: Se pelearon y Martín Fierro mató al moreno

Alumno/a: Es re discriminatorio

Yo: ¿Por qué?

Alumno/a: Porque le dice negro y moreno, pero no aparece el nombre

En este recorte, un alumno o alumna se interesa por la ausencia de nombre del personaje con el que Fierro se bate a duelo en el famoso episodio que se inicia cuando Fierro, en un baile, se emborracha y se burla del físico de una morena. La *discriminación* como valor negativo curiosamente se asocia, en la lectura de este episodio en el que precisamente es el agravio hacia una mujer el que desencadena la pelea, con la falta de un nombre para el negro asesinado por Fierro. En una tónica similar, el texto también pasa por alto la violencia de Fierro en relación con una mujer de condición social inferior a él (ya que es negra, y en la escala social se ubicaría por debajo del gaucho) y centra la atención en el enfrentamiento masculino, en el que se pone en juego la diferencia de estatuto social entre las clases que representan Fierro y el negro. Pareciera que durante la lectura los lectores pactamos tácitamente con el universo de valores implícito en el texto, aceptando quizás sus omisio-

nes tanto como su mensaje explícito. No es otra cosa lo que ocurre en el fragmento de clase citado: si en el *Martín Fierro* la mujer, como sujeto, es invisible, esa condición se extiende hacia la percepción que de ella tienen los lectores estudiantes. Es probable que si a los/as alumnos/as se los interroga sobre esta mujer, ellos/as respondan satisfactoriamente acerca de la injusticia del agravio de Fierro o de su posición de inferioridad respecto del varón. Respuestas que cuadran con los saberes que hoy en día manejamos, en tanto sujetos atravesados por realidades y discursos en los que la desigualdad de los géneros aparece como dificultad social o la violencia de género es parte del repertorio de denuncias cotidianas en los medios de comunicación.

Sin embargo, llama la atención que no se haya reparado en que la primera en ser *discriminada* (utilizando el lenguaje del alumno o la alumna que hizo la intervención) fuera la mujer, y no el hombre de color. Es precisamente aquí donde la intervención docente, a partir de la relectura de algún verso o mediante alguna pregunta directa, podría invitar a abrir otros sentidos para el verbo *discriminar*, más ligados a la lógica patriarcal de este relato. El hecho de que Fierro insista sobre la ausencia de valor en la mujer —lo que le permite faltarle el respeto y burlarse de su cuerpo o sugerir su utilidad como mero objeto sexual (“«Negra linda...», dije yo, / «me gusta... pa la carona»”, 1163-1164)—<sup>28</sup> y que la invisibilice al decirle al hombre que la acompaña que un hombre “nunca se enoja por eso” (1178), muestran que el texto se apoya sobre una serie de ‘verdades’ no discutidas que posibilitan los enunciados del tipo mencionados. En cierta manera, la queja sobre la discriminación al negro-varón, formulada en el contexto de la lectura dentro del aula, replica esa misma lógica.

En este punto, es pertinente recuperar alguna de las definiciones que las teóricas del feminismo han formulado para el concepto de *patriarcado*. De acuerdo con Heidi Hartmann, lo que une a los hombres pertenecientes a distintas clases, razas y grupos étnicos es “su común relación de dominación sobre las mujeres” y su dependencia mutua, gracias a la cual mantienen esa dominación (1980: 97). Para esta autora, el patriarcado en el mundo capitalista sería el conjunto de relaciones sociales entre varones, con base material, que, si bien son jerárquicas, crean un tipo de interdependencia solidaria que les permiten dominar a las mujeres. Esto tiene su explicación, de acuerdo con Hartmann, en la

---

28. Indicamos, para las citas del *Martín Fierro*, el número de verso.

institucionalización de la figura del “padre de familia” o de la “cabeza de familia”. La exclusión de la mujer del acceso a determinados recursos productivos esenciales de las sociedades capitalistas mantiene el control del hombre sobre ella. El control de la fuerza de trabajo femenina, se convierte (esto sucede aún en numerosas familias) en la prestación de servicios, por parte de la mujer, hacia el hombre: servicios personales y sexuales (como la crianza de los hijos, el cuidado del hogar, etc.). En la visión de Hartmann, como de la mayoría de las feministas que teorizaron en contra de las desigualdades entre los géneros a partir de los años sesenta, la crianza de los hijos a cargo de las mujeres era considerada “una tarea crucial para perpetuar el patriarcado como sistema” (1980: 97). Existirían, además, campos ajenos al hogar que refuerzan la posición de inferioridad de la mujer, al enseñarse en ellos “comportamientos patriarcales” (las iglesias, las escuelas, clubes, sindicatos, el ejército, los medios de comunicación, etc.) (1980: 98). Lo interesante de esta perspectiva es el hecho de que tiene en cuenta las diferencias jerárquicas que supone la pertenencia a determinadas clases y razas.

Es claro que en su *Martín Fierro* Hernández lleva a cabo una denuncia bastante pormenorizada de la inferioridad social y política del gaucho, sujeto oprimido por un sistema del que termina huyendo (a pesar de que en *La vuelta de Martín Fierro* emprenderá un regreso con una actitud más sosegada). También encontramos en este texto una pintura de la convivencia de distintas clases dentro del universo de subalternos (entendemos por *clase*, siguiendo a Élica Lois, “un grupo social que vive bajo condiciones de existencia que lo distinguen por su modo de vivir, sus intereses y su cultura de otros grupos y lo oponen a éstos de un modo hostil” (2003: 22): así Fierro, como gaucho, se separa del indio y del negro, a quienes considera inferiores (y quienes, de hecho, vivían bajo la rúbrica de la abyección). Sin embargo, en el episodio comentado del canto VII, queda claro que incluso entre las distintas escalas de la *igualdad* masculina hay un consenso: la mujer es inferior a todos ellos. Esto es evidente en la frase de Fierro sobre el común acuerdo entre varones de *no enojarse* y, especialmente elocuente, hacia el final del canto cuando Fierro decide no pegarle a la mujer que lloraba a gritos “por respeto al dijunto” (1247).

Como parte de las intervenciones que había preparado, el docente en formación que escribió este registro incluyó una pregunta destinada a que los alumnos reflexionen sobre las desigualdades genérico-sexua-

les que deja traducir la lectura de este episodio emblemático del *Martín Fierro*. A continuación, transcribimos el diálogo:

Yo: ¿Qué quiso hacer con la mujer?

Alumno/a: Callarla

Yo: ¿Cómo?

Alumno/a: Pegándole

Yo: ¿Por qué no lo hace?

Alumno/a: Por respeto al difunto

Yo: ¿Y qué concepción de la mujer aparece?

Alumno/a: Tiene más respeto por el muerto que por la mujer

Yo: ¿Y eso qué es?

Alumno/a: Es machista

Yo: ¿Por qué?

Alumno/a: Porque ni la reconoce

Un poco más adelante, durante la lectura en voz alta del Canto IX, el docente invita a reflexionar acerca de una de las *verdades* instituidas por la voz de Fierro, en esta ocasión, acerca de la inconveniencia de que las mujeres presencien las peleas entre varones (“yo tengo otros pareceres, / y en esa conduta vivo: / que no debe un gaucho altivo / peliar entre mujeres,” 1421-1426). Aquí se produce un interesante incidente crítico, cuando una de las alumnas se siente interpelada por esa caracterización de las mujeres (traducida por un compañero o compañera como *débiles*, término que no usa Fierro). Una vez más, el adjetivo *machista* aparece en la clase como única respuesta posible a la actitud de Fierro ante las mujeres (en este caso, mujeres de su misma clase). Veamos el intercambio completo:

Yo: ¿Qué pasaba si peleaba cerca de las casas?

(No me contestan)

Vuelvo a leer el fragmento

Alumno/a: Porque no quería pelear cerca de las mujeres

Yo: ¿Por qué?

Alumno/a: Porque las ve como débiles

Yo: ¿Y eso es así?

Alumna: No, las mujeres no somos así

Yo: ¿Y por qué él dice así?

Alumno/a: Porque es machista

A partir de la lectura de este diálogo queda claro que a los/as alumnos/as, como al docente, no se les escapan las cuestiones vinculadas a las desigualdades sexo-genéricas dentro del *Martín Fierro*. Incluso, al docente no le ha costado esfuerzo alguno que los alumnos respondan con el adjetivo adecuado para el tipo de escenario propuesto por el texto: de hecho, y paradójicamente según veremos, el término *machista* viene a cerrar cualquier discusión ulterior al respecto. El problema, reflexionamos, reside no tanto en que no se organicen discusiones acaloradas en torno a si hay o no hay machismo en el poema de Hernández o que incluso no se le pida a la alumna que se explaye cuando niega rotundamente que las mujeres *fuéramos* débiles. Vivimos en una sociedad que ha incorporado, muchas veces de manera acrítica, frases como *violencia de género*, o términos como *machismo*, *feminismo*, *discriminación*, dado que, por fortuna, los avances en materia jurídica respecto de las desigualdades y la violencia que sufren muchas mujeres por el hecho de *ser mujeres* han trascendido a través de los medios de comunicación y de las políticas educativas impartidas desde el Estado o desde distintas organizaciones no estatales en diferentes medios (la escuela, los centros comunales, los barrios, etc.). El problema de la clasificación de escenas o de ejemplos literarios a través de este prisma tiene que ver con aquello que se silencia o que se obtura cuando se habla de *machismo* o cuando se analizan episodios que involucran, en su totalidad, una serie de aspectos mucho más amplios de la constitución social del patriarcado, y cuya reflexión la lectura y el comentario de los textos literarios podría propiciar. En este sentido, conocer algunas precisiones aportadas por la teoría feminista puede ser de gran ayuda para enriquecer la mediación docente.

Mucho se ha escrito acerca de la división de las esferas de lo público y de lo privado en función de los roles de género. En relación con nuestros objetivos, basta con recuperar algunas definiciones que nos resulten operativas, como por ejemplo, las que aportan Michelle Rosaldo y Cristina Molina Petit al analizar desde una óptica feminista el funcionamiento del sistema distributivo de espacios vinculado a las asignaciones de sexo/género. Como se sabe, la definición de la mujer a través de su pertenencia o reclusión en la esfera privada ha sido el centro de la crítica feminista a la opresión. Ahora bien, en la división sexual del trabajo los atributos o los contenidos de los espacios público y privado varían, a veces significativamente, de una cultura y de un momento histórico a otro, manteniéndose con relativa estabilidad, sin embargo, la asimetría

que los caracteriza. En la literatura, muchas veces encontramos que esta asimetría aparece figurada en algunos casos como telón de fondo (como en *Martín Fierro*) y otras como problema central (sería el caso de textos que ponen en primer plano la problemática de las mujeres y sus tensiones con los mandatos culturales existentes). Esta realidad incluso puede verse replicada en las dinámicas entre los chicos y las chicas que se desarrollan dentro del aula; por eso conocer su funcionamiento nos permite problematizar estas cuestiones desde los procesos de apropiación de los textos literarios. El modelo antropológico estructural con base en el par de opuestos público/privado, desarrollado por Michelle Rosaldo y luego retomado por Molina Petit, pretende dar cuenta de la razón por la cual determinados espacios son asignados a lo femenino y otros a lo masculino. Basándose en el dato antropológico de que en la mayoría de las sociedades tradicionales las mujeres pasan una parte importante de su vida adulta dando a luz y cuidando a los hijos, Rosaldo intenta explicar la asimetría cultural que diferencia un terreno público del doméstico y que asigna a los hombres una “importancia cultural” y una “autoridad” culturalmente legitimada sobre las mujeres (1979: 157). Dicha situación da forma a un modelo estructural de análisis que intenta exponer los aspectos recurrentes de la organización social y de la psicología de hombres y mujeres, y a partir del cual, y teniendo en cuenta sus variantes y transformaciones, todas las sociedades podrían, virtualmente, ser descritas. De acuerdo con Rosaldo, la oposición doméstico/público constituye la “razón fundamental” y el “soporte” de las identificaciones recurrentes de lo femenino con la vida privada y lo masculino con la vida pública (1979: 160). En 1935, Margaret Mead había señalado que las cualidades y los espacios del hombre y de la mujer existen como tales no por su relación con el sexo biológico sino en función del modelo de división del trabajo sexual.<sup>29</sup> En el modelo estructural de Rosaldo, las posibilidades de poder y de autoridad para las mujeres se ven determinadas por el grado de separación de las dos esferas y por la composi-

---

29. “[...] muchas, si no todas las líneas de la personalidad que hemos llamado masculinas o femeninas, están relacionadas con el sexo del mismo modo en que lo pueden estar los vestidos, las maneras o las formas del peinado que una sociedad de un determinado periodo asigna a un sexo u otro (...). Las diferencias establecidas entre los sexos son, en este sentido, creaciones culturales por las cuales cada generación de hombres y mujeres es entrenada para conformarse a ellas” (1963: 280, traducción de Molina Petit en 1994: 242-243).

ción (unifamiliar o tribal) del espacio doméstico, donde ocurre la crianza de los hijos y donde las mujeres pueden aliarse entre sí (1979: 171-178).

Cristina Molina Petit retoma, desde una perspectiva semiológica, la vía abierta por Rosaldo a través de la cual la dicotomía público/privado se articula en un código valorativo variable histórica y culturalmente. Para Molina Petit, el significado de *público* y de *privado* es una “unidad cultural” que echa mano de un código, que no puede ser decodificado fuera de la comunidad que lo ha impuesto y aceptado, destinado a definir la valoración social, de manera tal de “hacer corresponder tales roles con lo femenino en «lo privado» y tales otros roles con lo masculino en «lo público»” (Molina Petit 1994: 244). Basándose en la teoría de la significación de Hjelmslev (1980), para la cual las palabras de una lengua recortan una segmentación del *continuum* del universo de la significación, en el campo de los roles sexuales Molina Petit observa que

“cada cultura recorta del «continuum» de los espacios físicos, prácticos y simbólicos, una parcela para el hombre y la llama «pública» y otra para la mujer que denomina «privada», asignando a cada una de estas segmentaciones un contenido que depende de lo que en esa cultura es más o menos valorado respectivamente” (1994: 245).

Siguiendo esta idea, puede afirmarse que el cambio de lugar por parte de la mujer hacia un espacio que tradicionalmente no había ocupado, desvaloriza esa nueva parcela (1994: 245). Molina Petit describe y analiza numerosos ejemplos de la asimetría en la valoración de las parcelas y de las actividades o prácticas simbólicas a ellas asociadas. En particular, el espacio público es el ámbito de la palabra relevante o digna de ser oída, así como el ámbito de la excelencia humana, mientras que lo irrelevante constituye un “asunto privado” (ideas que recupera de la filosofía de Hannah Arendt [1958]) (1994: 249).

La relación entre el género sexual y el problema de la comunicación (planteado ya sea por el uso legítimo de la palabra de acuerdo a la pertenencia a un sistema de sexo-género u otro o, en los sistemas tradicionales, por la conversión de la mujer en *signo* de alianzas y de intercambios) implica una reflexión acerca de la capacidad no asignada a la mujer para hablar. Molina Petit insiste en que en un sistema patriarcal, si la mujer habla lo hace “para decir la palabra de los otros” (1994: 259). Si ella toma la palabra (situación, por otro lado, anómala) lo hace a modo

de “voz y alabanza del hombre” (1994: 263), lo que en otras palabras sería adecuarse a un tipo de sintonía unívoca en la que opera un tipo de contrato socio-simbólico que no reconoce el logos de la mujer.<sup>30</sup>

Si relacionamos esta última consideración con la queja de esa alumna que no logró identificarse con el modelo de mujer que en esa clase de literatura se estaba proponiendo para las mujeres representadas por el *Martín Fierro*, vemos qué operativo puede ser pensar en términos de distribución de espacios y de legitimidad para la palabra de acuerdo con los géneros, no solamente en relación con la lectura y el análisis de textos literarios canónicos sino también en relación con las intervenciones dentro de la clase y las modalidades de interacción estipuladas o acordadas tácitamente por unos y otras dentro de las aulas. Cuando la alumna reclama que “las mujeres no somos así” ni el profesor varón, ni sus compañeros/as replican o toman posición al respecto (de acuerdo con lo que leemos en este registro). En cierto sentido, los lugares de silencio (privado) para las mujeres y de voz legítima (lo público) para el varón (incluso en relación con la definición de lo que la mujer es o debería ser, como se deduce a partir de estos ejemplos de *Martín Fierro*) se visualizan tanto en el texto literario que se está leyendo como dentro del espacio del aula. Es el profesor-varón quien decide si vale o no la pena detenerse y reflexionar sobre lo que está ocurriendo tanto en el texto como en la clase. La voz femenina se alza para luego acomodarse al ritmo discursivo instalado por la hegemonía masculina.

De manera similar, la voz de Fierro pauta lugares de significación para el hombre y para la mujer, recluyéndola al ámbito de lo doméstico y alejada del ruido masculino, algunas veces (como ocurre en el ejemplo mencionado del canto IX), y otras transformándola en origen del daño sufrido por el varón, como se lee en el relato de Cruz, cuestión que no hemos trabajado aquí porque no forma parte del registro comentado, pero que ilustra la serie de sobreentendidos patriarcales de este texto escolarmente canónico y cuyo ‘desvelamiento’ podría convertirse en un tentador punto de partida para un proyecto de lectura significativa en clase:

---

30. “Efectivamente, la voz de la mujer, para ser escuchada y aceptada, ha de sonar en la misma onda que la voz de una sociedad estructurada de modo patriarcal, y esa onda no es otra que el reconocimiento por parte de la mujer de su no-ser por sí misma, de su «(levedad óptica)», de su «(incompleción)»” (Molina Petit, 1994: 263).

Alcé mi poncho y mis prendas  
y me largué a padecer  
por culpa de una mujer  
que quiso engañar a dos.  
Al rancho le dije adiós,  
para nunca más volver.

Las mujeres desde entonces  
conocí a todas en una.  
Ya no he de probar fortuna  
con carta tan conocida:  
mujer y perra parida  
no se me acerca ninguna (1873-1884).

### “Gregorio Samsa es raro”

Finalmente, analizaremos un incidente crítico registrado por un profesor de Lengua y Literatura a cargo de dos cursos de 5° y 6° año en la Escuela 1. En esas clases, se realizó una práctica de lectura de *La Metamorfosis* de Kafka. El interés particular del docente, como así también nuestro análisis en estas páginas, radica en las dimensiones que implican al género y que aparecen en la lectura de textos literarios en el contexto de la escuela.

La intervención docente comienza haciendo foco en el personaje de Gregorio Samsa:

Leímos solo la primera oración y comencé a preguntar en torno a la personalidad de Samsa y su condición de insecto. Fui usando el pizarrón tanto en 5° como en 6° para ir escribiendo los calificativos y las frases que aparecían. Las primeras que anoté fueron: antisocial, depresivo, tímido, solitario, desanimado, boludo, miedoso.

Si bien *La metamorfosis* es un texto que geográfica e históricamente está alejado de la realidad de los/as estudiantes, la consigna del docente no propone enfatizar esa distancia, sino lograr un análisis que propicie la apropiación. De hecho, se pregunta por “la personalidad de Samsa” y no por *las características del personaje*. Quizás este relato no reproduzca en forma literal lo que efectivamente fue dicho en la clase, pero aquí, como docentes de lengua y literatura, reconocemos que hay una

diferencia respecto de las categorías que se usan normalmente. Esta diferencia es quizás demasiado sutil y puede parecer sobre analizada, pero cobra interés si nos lleva a pensar el modo en que los/as docentes abordan los textos literarios en clase. ¿Son los personajes esquemas que solo pueden ser analizados dentro de la novela? ¿Es válido elaborar hipótesis acerca de qué le sucedería a Samsa en otros contextos?

Discutiendo la dicotomía que separa un modo de leer más académico y otro más popular, Lahire señala en *Sociología de la lectura* (2009) que los modos de leer, tanto desde los sectores letrados como de los sectores populares, se relacionan con lo afectivo. Nuestra pregunta, entonces, apunta a dilucidar qué es lo que pasa con estas categorías y cómo se pueden abordar en una clase de Literatura del nivel secundario. En primer lugar, hay un desajuste entre la tradición escolar que propone construir la categoría de absurdo y la propuesta del docente de indagar en forma colaborativa sobre la polisemia que implica la transformación de Gregorio Samsa de ser humano a insecto.

Podemos considerar a los/as lectores/as que participan de esa clase como “lectores poco diplomados” que, según Lahire “imprim[en] a sus lecturas de material impreso la voluntad de insertar los textos en [...] los esquemas de la experiencia pasada o presente” (2009: 182). Por otro lado, de acuerdo con Lahire,

“los lectores que poseen más diplomas hacen lo mismo que los de extracción popular: se sumergen en las situaciones, se identifican con los personajes, los aman o los odian, anticipan lo que puede pasar o imaginan lo que ellos mismos harían, aprueban o desaprueban la moraleja de la historia” (2009: 183).

Este modo de entender la lectura nos interesa para el análisis de la escena desde dos perspectivas: la literaria y la de género. Desde la perspectiva literaria, entendemos que el modo tradicional de leer *La Metamorfosis* desde el absurdo no es la única válida, sino que puede lograr igual legitimidad que alguna característica observada por los/as alumnos/as. En este caso, los dos cursos centraron su mirada en una problemática de género. Esta escucha y puesta en debate de las interpretaciones de los/as estudiantes no es una postura docente que pretende generar interés escuchando un saber menor, sino que supone considerar otros modos de leer (como el de aquellos lectores/as poco di-

plomados en la nomenclatura usada por Lahire) como homólogos y con la misma validez que interpretaciones legitimadas. Precisamente, en el registro que analizamos estos modos de referirse a Gregorio Samsa son compartidos por los/as alumnos/as de dos cursos diferentes.

Si analizamos las fotografías que se incluyen como anexo del registro y que muestran lo que el docente fue escribiendo en el pizarrón, vemos dos configuraciones distintas. Uno de los pizarrones aparece claramente poblado de términos peyorativos: mamerero, miedoso, puto, vergonzoso, recogido, tímido, antisocial; mientras que en el centro del otro pizarrón se pueden leer otros adjetivos: honesto, bueno, respetuoso, dominado, boludo, humilde, pendiente de los demás.

De acuerdo con el registro del docente,

los términos “puto” y “gay” aparecieron con cierta liviandad, entre la ausencia de términos y la burla. ¿Cómo nominarlo con el lenguaje que tenemos al alcance en este contexto? ¿Hay algún contexto que lo pueda saturar? ¿Depende de los contextos o es, siguiendo a Foucault, una imposibilidad propia del lenguaje en torno a las sexualidades?

Si bien el concepto de *homofobia* no es mencionado en el registro, puede servirnos para entender el uso de esos términos –fundamentalmente “puto”– en el análisis de un texto literario. En la primera de un conjunto de entrevistas compiladas bajo el título *La Masculinidad a debate*, Michael Kimmel señala que “[l]a homofobia explica no solo la manera en que entendemos las relaciones entre hombres heterosexuales y homosexuales, sino también cómo funciona la construcción de la masculinidad” (2008: 16). A partir de la referencia a la liviandad podemos pensar dos cosas: por un lado, que sea una característica más, que se hable de que el personaje sea gay sin ningún tipo de prejuicio o, por el otro, que esta liviandad esté diciendo que no se habla de una identidad genérica u orientación sexual, sino de otra cosa, de una masculinidad difícil de nominar. En relación con este planteo, vale la pena preguntarse: ¿qué lugar hay para la masculinidad de Gregorio Samsa en estas primeras líneas?

Por otro lado, siguiendo lo mencionado acerca de las interpretaciones de los/as alumnos/as, podemos suponer que Gregorio Samsa es simplemente eso, que además de ser un insecto es gay y, en todo caso, ¿por qué ser gay resultaría problemático? ¿Es necesaria una demostración empírica para que digamos que Gregorio Samsa es gay? ¿Nos

hubiese llamado igual la atención si los estudiantes hubiesen afirmado que el personaje es heterosexual?

Uno de los alumnos de 5° Año, que aquí llamaremos Joaco, abrió el juego en torno al significado de *gay*, según el registro:

Joaco de 5° dijo que era “puto” y Brian de 6° que “era gay porque no tenía novia”. Las indagaciones en torno al término de Joaco amplió un problema en torno al personaje: que no cuadraba en el calificativo de homosexual. El epíteto de “puto” fue usado por Joaco como insulto al “tímido”, al “lindo”, al “fanfarrón”, al “afeminado”, al “sin novia”, al “fachón”, al que “no debutó”.

Que el adjetivo *puto* no hable solamente de homosexuales, sino que se pueda usar para insultar tanto a gays como a heterosexuales, se puede pensar, desde Kimmel (2008), como una forma de homofobia que se propone construir un modelo único de masculinidad. De hecho, estos insultos suelen operar en continuo en la construcción de muchas masculinidades heteronormativas.

Lo problemático del texto kafkiano es que, lejos de proponer una alternativa “feliz” a esta masculinidad otra, este personaje termina suicidándose. Seguramente, algunos de los adjetivos propuestos por Joaco podrían ser tomados como “consejos”: no ser tan tímido, no hacerse el lindo, tener una pareja, tener relaciones sexuales. Pero en el modo de enunciarlas este estudiante/lector construye un único modo de ser varón, dejando encerrada y oculta cualquier otra posibilidad. Este modelo de masculinidad genera infelicidad, siguiendo a Kimmel, no solo en varones no hegemónicos, sino en todos los varones:

“El sexismo funciona para los hombres como grupo. No funciona para el hombre como individuo. La mayoría de los hombres a título personal no se sienten poderosos en la estructura patriarcal, más bien sienten que no tienen poder” (2008: 19).

Podemos seguir abriendo el debate, corriéndonos del lugar en el que construimos a Gregorio Samsa como otro y preguntándonos: ¿qué le pasa a Gregorio Samsa que también me pasa a mí?

## A modo de cierre

De la misma forma en que los/as estudiantes proyectan en la lectura de textos literarios sus experiencias personales (Lahire 2009), los/as docentes nos posicionamos histórica, social, política y personalmente en nuestras intervenciones. En este capítulo analizamos los registros de dos clases de Literatura en las que el género emerge como problemática, para volver a pensar los modos de intervenir que permiten generar en las aulas una reflexión profunda sobre las representaciones genérico-sexuales que se ponen en juego en la lectura de textos literarios. Es nuestro objetivo propiciar en los docentes la construcción de modos de mirar que problematicen estas cuestiones.

La elección de dos textos literarios que forman parte del canon escolar, en lugar de autoras o autores que de manera explícita escriben desde una *conciencia de género* (como por ejemplo aquellos que aparecen sugeridos en los cuadernillos distribuidos por el Ministerio de Educación para abordar la ESI), implica un posicionamiento respecto de la posibilidad de problematizar el género en la lectura de cualquier obra. Nos distanciamos, de este modo, de una perspectiva que proponga un corpus de textos sin intervención docente, ya que es mediante esta mediación que se pueden ampliar las discusiones que surgen en el emergente de la clase.

El desafío más importante que debemos afrontar a la hora de trabajar un texto en el aula con perspectiva de género, es hacerlo de una forma didáctica. Como profesores/as de lengua y literatura estamos entrenados en favorecer lecturas con múltiples sentidos y diferentes aristas, sin embargo es difícil encontrar bibliografía que favorezca esa perspectiva en relación a la aparición de géneros y sexualidades. Nuestra intención, en este punto, ha sido proveer una serie de interpretaciones a partir de las interacciones entre dos docentes y sus alumnos/as, y ofrecer algunas precisiones conceptuales con el fin de acompañar a los y las docentes en el interesante y enriquecedor camino de la lectura literaria, en clase, con perspectiva de género.

## Bibliografía

Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL.

- Hartmann, H. (1980). "Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo". *Zona abierta*, 24, 85-113.
- Hernández, J. (1981). *Martín Fierro*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Hjelmslev, L. (1980). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos. Traducción de J. L. Díaz de Liano).
- Kimmel, M. (2008). "Los estudios de la masculinidad: Una Introducción" en Carabí, À., Armengol, J. (eds.) *La masculinidad a debate*. Barcelona: Icaria.
- Lahire, B. (2009). "Conclusión. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria" en Lahire, B. (comp.) *Sociología de la lectura*. Buenos Aires: Gedisa. 179-197.
- Molina Petit, C. (1994). *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos.
- Rosaldo, M. (1979). "Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica" en Olivia Harris y Kate Young (comps.). *Antropología y feminismo*, Barcelona: Anagrama. 153-181.
- Sardi, V. (2011). "De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura". *Texturas*, 12, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe-Argentina, 217-228.



# *Glosario*

**ADRIANA VIRGINIA BONATTO Y VALERIA SARDI**

## **Androcentrismo**

Se trata de una expresión del sexismo que toma la perspectiva masculina como única y presenta la experiencia de la masculinidad como central y relevante. El androcentrismo se presenta como la única manera para explicar la realidad, es decir, “es aquella en que la visión y experiencias masculinas adquieren hegemonía al punto de identificarlas con lo humano relegando de este modo lo femenino a una posición marginal, insignificante o inexistente” (Grau y Luongo, 1997:127).

Asimismo, se trata de una perspectiva que “permea la producción de conocimiento así como el imaginario colectivo, ya que moldea la estructura misma del lenguaje, sus reglas gramaticales” (Campagnoli, 2015:76) y, como consecuencia, oculta a las mujeres e identidades de género diversas.

Es decir, tal como explicita Pierre Bourdieu (2000), el androcentrismo “legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (ídem, 37). En este sentido, el androcentrismo es una construcción social, cultural y simbólica naturalizada y, por lo tanto, invisibilizada, que está arraigada en la objetividad del sentido común.

## **Género**

A partir de la influencia de más de medio siglo de feminismo, se ha convertido en un lugar común diferenciar entre el sexo, entendido como

una realidad o un dato biológico, y el género, entendido como la interpretación cultural de la biología. En 1968, el psicoanalista Robert J. Stoller inauguraba el uso académico del término *gender* al titular su libro sobre el desarrollo de la sexualidad en los niños *Sex and Gender*. En ese estudio Stoller separaba la biología y las actividades sexuales de las configuraciones culturales en torno a lo femenino y lo masculino, y establecía la no correspondencia natural entre una y otra instancia:

“(...) el vocablo *sexo* se referirá en esta obra al sexo masculino o femenino y a los componentes biológicos que distinguen al macho de la hembra; el adjetivo *sexual* se relacionará, pues, con la anatomía y la fisiología. Ahora bien, esta definición no abarca ciertos aspectos esenciales de la conducta —a saber, los afectos, los pensamientos y las fantasías— que, aun hallándose ligadas al sexo, no dependen de factores biológicos. Utilizaremos el término género para designar algunos de tales fenómenos psicológicos: así como cabe hablar del sexo masculino o femenino, también se puede aludir a la masculinidad y la feminidad sin hacer referencia alguna a la anatomía o a la fisiología” (Stoller en Millett 1995: 77).

Tanto para Stoller como para las feministas de los años sesenta y setenta, que recuperan su trabajo y llevan al terreno político la desnaturalización del género, existe una realidad binaria que no se cuestiona y que da origen de manera exclusiva a dos construcciones genérico sexuales: lo masculino y lo femenino. Será con la irrupción del posfeminismo y los estudios *queer* que la dicotomía sexo/género logra deconstruirse y pasar ambos polos a formar parte de una misma realidad: la de la construcción discursiva de la materialidad.

Ha sido la filósofa estadounidense Judith Butler quien, influyendo de manera indiscutible en el desarrollo del pensamiento *queery* de los estudios de género de las últimas tres décadas, ha reformulado la noción de materia, que atañe a la identificación del cuerpo con el sexo (y de éste con uno de los dos géneros inteligibles), y ha redefinido la materialidad como efecto disimulado del poder (2002: 65). A partir de esta constatación, Butler desarrolla su teoría del género como estilización repetida del cuerpo (cuya inteligibilidad se constituye mediante repeticiones de gestos, posturas, estilos, vestimenta, etc.) y realiza una reflexión aguda en torno al vínculo entre géneros normativizados e inteligibilidad humana que deja atrás definitivamente la distinción entre sexo como base na-

tural y género como instancia cultural. Para Butler, la noción de sujeto es inseparable del problema del género sexual. Es en este sentido que la distinción sexo/género como naturaleza/cultura se torna insostenible, porque, según afirma, “la marca de género está para que los cuerpos puedan considerarse cuerpos humanos” (2007: 225). El sexo, entonces, es tan culturalmente construido como el género, el cual es definido como “el medio discursivo/cultural a través del cual la «naturaleza sexuada» o «un sexo natural» se forma y establece como «prediscursivo», anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura” (2007: 56).

## Heteronormatividad

Este concepto expresa la característica reguladora de la cultura heterosexual. Aparecido por primera vez 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.

## Masculinidades

Los estudios sobre masculinidades surgen en Estados Unidos en la década del 90, pero sus orígenes se remontan a los años 60 y 70 a partir del movimiento feminista y el movimiento de liberación gay. Estos movimientos recuperan los mensajes del movimiento de defensa de los derechos civiles y plantean la necesidad de revisar y poner en cuestión la hegemonía del varón heterosexual. Asimismo, una dimensión muy presente en la construcción de la masculinidad es la etnicidad, ya que se considera que ésta tiene un rol central en la configuración de la vida social y política de los sujetos. Por ello, los estudios sobre masculinidades abrevan también en las teorizaciones sobre etnicidades que surgen en la década del 70 en Estados Unidos.

Una de las primeras teóricas que aborda el concepto es Raewyn Connell (1995) quien señala que existe en sociedades que basan sus registros genéricos a partir de diferencias entre varones y mujeres. Se trata de una construcción social relacional, en tanto “la masculinidad existe en contraste con la femineidad” (ídem: 1); es decir, da cuenta de la posición que ocupan los sujetos en las relaciones de género, las prácticas que llevan adelante en relación con esa posición y “los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (ídem: 5).

La masculinidad hegemónica (Connell, 1995) se refiere a la posición hegemónica en las relaciones de género –de allí que no es algo fijo sino, por el contrario, cambiante– estableciendo una lógica de dominación de los varones respecto de la posición subalterna de las mujeres o de otros varones. Asimismo, la masculinidad hegemónica construye un patrón de complicidad entre varones y, en algunos casos, de control sobre los sujetos para mantener la pertenencia a la hegemonía.

Sin embargo, otros/as teóricos/as han planteado objeciones a la conceptualización de masculinidad hegemónica de Connell. Por ejemplo –como presentan Carabí y Armengol (2015)– desde la categoría de “bloque híbrido” (Demetriou, 2001) que discute el componente exclusivo blanco y heterosexual para plantear la existencia de prácticas que buscan reproducir el patriarcado; o bien la misma Connell, en un artículo con James W. Messerschmidt (2005), “reconoce que la masculinidad hegemónica no puede entenderse como una visión unidimensional de la jerarquía y las características de género, sino que forma parte de las

luchas sociales en que las masculinidades influyen en las formas dominantes y a menudo conviven con ellas” (Carabí y Armengol, 2015: 3).

Desde una perspectiva multidisciplinar, Carabí y Armengol (2015) plantean la necesidad de explorar la multiplicidad de subjetividades masculinas. En este sentido, dan cuenta de la existencia de masculinidades alternativas y diversas que desafían la norma dominante; es decir, subjetividades masculinas que “cuestionan las jerarquías de género dominantes” (ídem: 6) y el modelo masculino de opresión y, en este sentido, apuestan a una perspectiva igualitaria.

## **Patriarcado**

Durante los años sesenta y setenta se desarrolla el llamado “feminismo de la segunda ola”, el cual estableció las coordenadas para las distintas definiciones y análisis sobre el sistema social y cultural que casi todas las pensadoras coinciden en llamar *patriarcado*. De acuerdo con Kate Millett, la relación entre los sexos debe ser descrita en virtud de su carácter político y el sexo, por lo tanto, es una categoría impregnada de política. Desde esta perspectiva la política sería “el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo” (1995: 32). El dominio sexual del hombre hacia la mujer constituye una realidad estructurada, interiorizada y generalizada incluso entre las mujeres bajo la forma de “colonización interior” (1995: 33) o de interiorización de los mandatos, idea que recuerda al concepto de opresión infligida que expusiera Simone de Beauvoir en *El segundo sexo*, en 1949.<sup>31</sup> La subordinación femenina ocurre en todos los niveles sociales y por esa razón podría afirmarse que el patriarcado es un sistema que supera las divisiones de clase, de casta y las desigualdades raciales. Asimismo, el patriarcado se apoya en dos principios fundamentales: el dominio del macho sobre la hembra y el dominio del macho de más edad sobre los más jóvenes (Millett 1995: 34). De acuerdo con esta realidad, la familia constituye el pilar básico donde se transmiten y se socializan las diferencias sexuales correspondientes a dos tipos bien diferenciados de temperamentos, de estatus y de papeles sexuales (1995: 35).

---

31. La escritora francesa Simone de Beauvoir es una de las principales referente de los movimientos y teorías feministas iniciados en la década del sesenta.

Al igual que en el colonialismo y el racismo, el punto de apoyo fundamental de la ideología patriarcal radica en la *fuerza*, entendida no solo como “medida de emergencia” sino también como “instrumento de intimidación constante” (1995: 58). Ella constituye, como se sabe, un atributo exclusivo del macho, cuestión que permite a las pensadoras feministas plantear que la violencia sexual sobre la que se asienta la firmeza del patriarcado se materializa con plenitud en el acto de la violación (1995: 59).

## Sexismo

Se trata de una categoría acuñada por el feminismo en la década del 60, que da cuenta de prácticas sociales y culturales en el patriarcado que colocan a identidades sexo-genéricas diversas en una relación de subordinación, minorización e inferiorización con respecto a la masculina. Es decir, es una práctica discriminatoria por la cual se atribuyen ciertas características peyorativas y se asignan roles sociales fijos por el hecho de pertenecer a determinado sexo-género, que condicionan la posibilidad de desarrollo de los sujetos sociales.

Asimismo, podemos hablar de sexismo lingüístico cuando se trata, a través del lenguaje, de menospreciar o denigrar a las mujeres. Como señala García Messeguer, “un hablante incurre en sexismo lingüístico cuando emite un mensaje que, debido a su forma (es decir, debido a las palabras escogidas o al modo de enhebrarlas) y no a su fondo, resulta discriminatorio por razón de sexo” (2001:20). O, como señala Eulalia Lledó, “el sexismo es fundamentalmente una actitud, una actitud que se caracteriza por el menosprecio y la desvalorización, por exceso o por defecto, de lo que somos o hacemos las mujeres” (1996:139).

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Butler, Judith (2002) [1993]. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós. Traducción de Alicia Bixio.
- Butler, Judith (2007) [1990]. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós. Traducción de María Antonia Muñoz.

- Campagnoli, M. (2015). “¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje” en Bach, A. M. (coord.). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Carabí, A. y Armengol, J. (2015). *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy*, Barcelona, Icaria.
- Connell, R. (1995) “La organización social de la masculinidad” en Valdes, Teresa y José Olavarría (ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, Cap. 2, ISIS-FLACSO:Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48. Título original: “The Social Organization of Masculinity” de *Masculinities*, del mismo autor, University of California Press, Berkeley, 1995. Traducción de Oriana Jiménez.
- García Meseguer, A. (2001). “¿Es sexista la lengua española?” en *Panace@*, Vol. 2, N° 3, Salamanca.
- Grau, O. y Luongo, G. (1997) *Cambio de piel. Textos escogidos y guías de trabajo sobre género para la enseñanza media*, Santiago de Chile, La Morada.
- Lledó, E. (1996). “Reflexiones sobre el sexismo y el androcentrismo. Sus repercusiones en la lengua”, en Marco, A. (ed.). *Estudios sobre la mujer, lengua y literatura*. Santiago de Compostela: Universidad de las Palmas – Universidad de Santiago de Compostela.
- Millett, Kate (1995) [1969]. *Política Sexual*. Madrid: Cátedra. Traducción de Ana María Bravo García.
- Rich, Adrienne (1980). “Compulsory heterosexuality and lesbian existence”. *Signs* número 5, volumen 4, pp. 631-660.
- Warner, Michael (1991). “Introduction”. *Fear of a Queer Planet*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Warner, Michael y Berland, Lauren (1999). “Sexoen public”. *Fractal 12*.
- Wittig, Monique (2005) [1992]. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales. Traducción al español de Javier Sáez y Paco Vidarte. Primera edición de 1992.



## *Lxs autorxs*

**Santiago Abel.** Profesor en Letras (UNLP). Trabajó como docente de Literatura y Prácticas del Lenguaje en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Desde el año 2014 participa en tareas de formación e investigación en el equipo coordinado por la Dra. Valeria Sardi. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Letras: Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Federal de Tocantins, Brasil.

**Fernando Andino.** Profesor y doctorando en Letras (FAHCE-UNLP). Ayudante Diplomado Ordinario en la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II en la misma casa de estudios e investigador (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP). Profesor de Prácticas del Lenguaje y Literatura en escuelas secundarias de Berisso. Responsable de Contenidos del Módulo “Taller de escrituras” en la Especialización docente en Escritura y Literatura del PNF “Nuestra Escuela” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

**Adriana Virginia Bonatto.** Doctora en Letras (UNLP). Es docente en la misma universidad e investigadora (CINIG-FAHCE-IDIHCS-UNLP). Ha sido docente de Lengua y Literatura y de Prácticas del Lenguaje en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Es profesora del área de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en el ISFDT N° 9 (La Plata), en el Profesorado en Educación Primaria y Profesorado en Lengua y Literatura.

**Mariana Nobile.** Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina); Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM); Lic. en Sociología (FAHCE-UNLP). Docente e Investigadora (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP). Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de FLACSO Argentina e integrante del equipo editorial de la revista *Propuesta Educativa*.



Este libro trata sobre jóvenes de sectores populares en escuelas secundarias y de cómo se vinculan con los saberes y construyen conocimientos atravesados por la dimensión sexo-genérica. Es decir, se analizan los modos en que “hacen género” en sus prácticas de lectura, escritura y oralidad en clases de Lengua y Literatura. A partir del análisis etnográfico de registros de clase, propuestas didácticas, escrituras y entrevistas en cinco escuelas secundarias se reconstruyen las relaciones con los saberes que configuran ellas y ellos a partir de sus historias de vida, sus experiencias socioculturales, su tránsito por la escuela y sus identidades sexo-genéricas. Así se abordan sus modos de leer textos canónicos a contrapelo de lo instituido, cómo escriben textos literarios y construyen su propia voz en la escritura a partir de consignas de género, cómo en la oralidad utilizan un lenguaje generizado; prácticas que están sesgadas por tensiones identitarias, de género y sexuales.

En el texto se problematizan, también, las relaciones que lxs alumnxs establecen con lxs docentes –en ejercicio y en formación–, sus diferencias generacionales y sus posiciones identitarias. Así, a partir del análisis de entrevistas a profesores y profesoras, se indaga en sus recorridos por la formación docente inicial en relación con los saberes, como así también las representaciones en torno a los y las jóvenes, las sexualidades y las identidades sexo-genéricas en la escuela secundaria.

Saberes sexuados y prácticas generizadas en escuelas secundarias que acercan las voces, los cuerpos y las identidades de jóvenes de sectores populares.

ISBN 978-987-1309-50-4



9 789871 309504