

XII JORNADAS DE SOCIO DE LA UNLP

“La sociología frente a las apuestas de destrucción de lo común”

Ponencia: “Escrituras ‘re turbinas’ en un CENS de Berisso”

Autor: Fernando Andino

Filiación institucional: UNLP-ISFDyT n°9 La Plata- CENS n°453 Berisso.

Correo: andinof58@gmail.com

El presente trabajo se presenta como una deriva de mi tesis doctoral recién presentada donde investigo los modos de escribir ficción de estudiantes de clases populares en las clases de Prácticas del lenguaje y Literatura a mi cargo. La experiencia que presento a continuación se sitúa en un segundo año de un CENS de la ciudad de Berisso, Provincia de Buenos Aires. Esta materia se inscribe curricularmente en el Diseño para Nivel secundario para la educación de Jóvenes, adultas y adultos, adultas y adultos mayores vigente desde el año 2022. Dentro de las perspectivas que prescribe este documento nos interesa la transversalidad de la ESI, ley de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006 a nivel nacional y en 2015 en la Provincia de Buenos Aires

Entre los objetivos que me propongo problematizar se encuentran las formas en que lxs estudiantes *teorizan* desde sus experiencias y de manera generizada en torno a los saberes de la lengua y la literatura tensionando los presupuestos de la disciplina que se dicta. En un sentido más amplio, se trata de preguntarnos cómo se legitiman esas voces que teorizan y construyen saberes atravesados por el género, la clase social, la etnia, lo generacional y lo geográfico y que pueden abonar por una “justicia curricular” (Connel, 2006). A la vez nos preguntamos si otorgar entidad de categorías literarias a estas expresiones de “los menos favorecidos” implica o no perturbar las brechas de desigualdad social.

Me pregunto entonces, ¿cómo incide la prescripción curricular del último diseño para jóvenes y adultxs en mis prácticas áulicas, específicamente al rol que se le otorga a la ESI en tanto política pública? ¿En qué medida crear una escucha atenta a las apropiaciones de lxs estudiantes construye un aula que los empodere como sujetos de

derechos? Y, por último, ¿si esta didáctica sociocultural de la lengua y la literatura pone en evidencia “conocimientos situados” (Haraway, 1995) que forman un aparato interpretativo escolar, parcial y fragmentado históricamente devaluado en la enseñanza de la teoría literaria?

Metodológicamente analizo un registro de clase y dos escritos ficcionales de estudiantes que intervinieron en una práctica concreta apropiándose de maneras particulares del cuento “Mariposas”, de Samanta Schweblin en clave sexo-genérica.

Los resultados del recorte empírico que presento dio cuenta de cómo ambas poéticas pueden constituir categorías de un marco teórico en ciernes que falta sistematizar dentro del campo de la didáctica de la lengua y la literatura de género (Sardi, 2017) evidenciando que la experiencia de lxs estudiantes es verdaderamente epistémica y recontextualiza los saberes disciplinares produciendo teorizaciones originales.

El análisis

Para iniciar este trabajo parto de un registro de clase que da cuenta del marco contextual en el que se dieron cita estas escrituras:

Ese lunes habíamos leído “Mariposas”¹, un cuento de Samanta Schweblin. La clase estuvo muy discutida. Algo de los sentidos que le dieron al texto generaba inquietud. En ese momento José², me pregunta si puede participar de la clase, Ernesto, un amigo de otro curso que *quedó colgado* porque la profe había faltado. Le dije que se sume. Ni bien leyó el cuento, Ernesto me dijo: “Profe, esto es re-turbina”. Le pregunté por qué y cómo no me lo podía decir le propuse que me escriba su hipótesis de lectura. El escrito de la segunda estudiante que me llamó la atención fue el de Soledad. En principio porque llegó tarde y no participó del debate en torno al cuento. Sólo escuchó el siguiente fragmento de mi lectura: “Los padres esperan”, un pasaje del debate que

¹ En él, dos personajes masculinos, Calderón y Gorriti, esperan a la salida de un colegio que abran las puertas. Supuestamente, esperan a sus hijxs¹ y hablan de ellxs. Calderón le habla a su compañero sobre su hija. Antes de que el colegio libere a lxs infantes a este personaje se le posa una mariposa en el hombro. La toma entre los dedos, la frota con fuerza, la deja caer y la pisa. Finalmente cuando abren las puertas del colegio, Calderón espera a su hija la cual no aparece. En ese momento, parece tomar cierta conciencia y teme levantar el pie.

² Los nombres propios consignados son ficticios para preservar las identidades de lxs estudiantes.

teníamos en la clase. Luego se sentó a escribir y a leer el cuento. (Registro de clase, 29/4/24)

Es interesante detenernos en estas lógicas de la Educación de Jóvenes/adultxs y adultos. Sobre todo, de qué manera se construyen estos contextos donde se estudia, se lee, se escribe y de dialoga en torno a los saberes. Un estudiante que pertenece a otro curso y una joven que llega tarde son los *sujetos concretos* que habitan estos contextos, sin mencionar a estudiantes padres y madres (Soledad sería una de ellas) que tienen que asistir al Centro de Enseñanza con sus hijxs por distintas razones (sobre todo de cuidado) o a estudiantes que deben llegar tarde por razones laborales.

En este sentido, me resulta interesante reflexionar en los modos en que estxs estudiantes construyeron conocimiento lingüístico-literario en torno a “Mariposas”, es decir, lecturas “al pasar” (Soledad) o en cierta “extranjería” (Ernesto) que derivan en escritos que dan cuenta de una relación sexo-generizada con el saber literario de la metáfora, en principio. El escrito de este último, que da título a este trabajo, si bien no es una ficción muestra a las claras los efectos de lectura que se imprimieron en el al escuchar el cuento:

Escrito de Ernesto

El cuento me parece turbio porque se trata de 2 hombres esperando a la salida de un jardín buscando “mariposas” (niñas) para asesinar o secuestrar a las niñas que van saliendo a ver a sus padres. Se me hace turbina por el hecho de “Aplastar” (Asesinar) a una mariposa sin remordimiento alguno salvo al final que les agarra el miedo de haber matado a una mariposa conocida. (Escrito, 29/4/2024)

Este texto, a modo de hipótesis de lectura, puede considerarse “una teoría literaria”, es decir, la categoría “re turbina” está dando cuenta del verosímil metafórico de Schewblin. De esta manera, Calderón y Gorriti pasan de ser *padres que esperan a sus hijxs* para convertirse en *secuestradores*. Esta ventana teórica abierta por Ernesto se puede complementar con el relato de ficción de Soledad:

“El club del terror”

Soy Camila, tengo 14 años y fui secuestrada hace un año, me drogan y me obligan a tener relaciones con los clientes que pagan por mi en un club privado con gente poderosa. Calderón es un Juez millonario que siempre paga por mis servicios y Gorriti su amigo que lo trajo por primera vez al club. Los dos estuvieron sexualmente conmigo, pero Calderón fue tan brusco conmigo que entre la sustancia que tenía en el cuerpo y Calderón que no paraba me desvaneci y no recuerdo mas nada. (Escrito, 29/4/2024)

Cuando le pregunté cómo se le ocurrió este escenario me respondió que le hizo ruido “esa espera de los hombres, como si estuvieran esperando para tener sexo en algún lugar nocturno”, al mismo tiempo me dijo: “Me dio impresión el modo que tiene Calderón de “inmovilizar a la mariposa”” (Registro de clase, 29/4/2024). (En efecto, en el cuento aparece esta frase: “Calderón lo lamenta, cuando intenta inmovilizarla para ver bien los daños termina por quedarse con parte del ala pegada a uno de los dedos” (Pág. 27))

El cuento de Soledad abona a la teoría del secuestro y lo desarrolla hacia una deriva de explotación sexual. La espera de los personajes masculinos en la puerta del colegio se traspolan a hombres que frecuentan un club nocturno para usufructuar la prostitución infantil. De alguna manera, la estudiante otorga un verosímil a la categoría de lo turbio de Ernesto detallando las relaciones de poder que se pueden desprender de la metáfora Schwebliniana. Soledad da cuenta de una interpretación sexo-generizada que habilitó una multiplicidad de debates en el curso. En principio, detallo algunas líneas de sentido:

- La cosificación de la mariposa desde la mirada de los hombres.
- El abuso de poder (jueces, policías)
- La vulnerabilidad de las infancias
- La oposición mariposas/diversidades vs. poder heterosexual
- La construcción sospechosa de dos hombres a la espera de niñxs (trata de personas)

¿Cómo pensar estos escritos en relación con la ESI en tanto política pública? ¿Desde qué teorías abordarlos? ¿No presentan en sí mismos teorías literarias y lingüísticas locales?

La categoría “turbio” organiza ciertos sentidos que atravesaron las lecturas encarnadas de ambxs estudiantes. Un cuento, “Mariposas”, que oculta algo, que mezcla hombres adultos con infantes, metaforizados a la vez como mariposas ¿Es de este carácter metafórico que tanto Camila como Ernesto están dando cuenta con lo “turbina” o los clientes de la prostitución?

Sea como fuere, en sus interpretaciones sexo-genéricas se debate la ESI en tanto mirada que propone el corrimiento de los límites de lo *decible* en un curso de adultxs y jóvenes adultxs. Quiero argumentar, en estas prácticas de escritura los modos en que los saberes disciplinares de la lengua y la literatura se recontextualizan desde lecturas corporeizadas (Sardi, 2019). De esta manera, la metáfora de la mariposa aplastada (asesinada o explotada sexualmente), la construcción de Calderón y Gorriti como clientes y/o abusadores, traman lo disciplinar con la experiencia lectora y escritora de lxs estudiantes.

Lejos de los aparatos interpretativos académicos o escolares sobre el género fantástico, esta escena da cuenta de la necesidad de otras categorías para analizar estas escrituras, una de las cuales puede ser la aportada por Ernesto ¿Qué implica lo “turbio”? ¿Qué datos nos ofrece sobre el cuento leído? ¿Qué, de esta categoría de análisis encuentra sintonía con el cuento de Camila?

La ESI

Ernesto y Soledad interpretan –entre otrxs estudiantes³- este cuento de manera sexo-genérizada. La ESI se trama en la categoría “re-turbina” que teoriza sobre el universo Schweblin. Según estxs estudiantes “algo” está pasando en esa escena donde dos padres esperan a sus hijxs a la salida del colegio. Lo turbio en José se traduce en explotación sexual en Soledad. Y acá aparece lo interesante, ¿de qué saber literario están dando cuenta estxs estudiantes? Los símbolos que trabaja la autora en “Mariposas”, desde el título mismo, proponen un texto *metafórico*. En este sentido, la metáfora se podría interpretar desde la categoría de “lo turbio”: niñxs convertidos en mariposas, Calderón y Gorriti nombrados desde los apellidos símil a las nominaciones policiales sobre los sujetos, Calderón repitiendo el posesivo “mía” para hablar de “su” hija-mariposa, la

³ A esa clase asistieron quince estudiantes de los cuales se recuperaron 13 escritos de ficción.

desigualdad de género en la muerte de la mariposa, el asesinato ¿femicidio?, las mariposas como símbolo de las diversidades sexuales.

Hasta acá podríamos decir que la ESI emerge en este escenario escolar. Durante mucho tiempo escribí argumentando que esta ley garantizaba el marco normativo necesario para dar cuenta de estas prácticas. Hoy sostengo que no es suficiente.

Como vemos, la ESI en este curso se tramó con los conocimientos lingüístico-literarios. Ambos estudiantes tramaron sus escritos desde sus emociones y sus cuerpos pero lo central en estos son los saberes que imprimieron: las voces narrativas, la construcción de personajes y verosímiles propios del campo disciplinar de la lengua y la literatura. Quiero decir, yo no enseñé “afectos”, enseñé saberes. La trama afectiva impregna sus escritos y sus modos de presentarse en el aula pero no es parte de los contenidos a enseñar. Siguiendo a Abramowski (2023), nos preguntamos

¿Una pedagogía del afecto intentará usar al afecto como recurso, estrategia o herramienta? Como ya se señaló, es importante advertir el inconveniente teórico que supone convertir en objeto o “cosa” a los afectos y las emociones, teniendo en cuenta que son, constitutivamente, relacionales y situados. (43, 44)

Nos preguntamos como deriva de esta hipótesis, y teniendo en cuenta la escena que traemos a la mesa, si no tenemos que construir una mirada más rizomática respecto a las relaciones entre afectos y saberes disciplinares en las aulas. Porque tanto Ernesto como Soledad escriben desde sus emociones, desde los efectos que la lectura del cuento de Scweblin les produjo, pero también intelectualizando el carácter metafórico de la trama. Por otro lado, y a modo de crítica, estas conclusiones se postulan a contrapelo de dos categorías que se han vuelto prescriptivas -y desde mi punto de vista dogmáticas- cuando de formar profesores y “capacitar docentes” se trata. Me refiero a los Ejes⁴ y las Puertas de entrada⁵ de la ESI. Sostengo en el final de este trabajo la necesidad de interpelar los efectos que estas categorías han ejercido en el cuerpo docente dejando de lado los saberes específicos de las disciplinas.

⁴ Nos referimos a los cinco Ejes prescriptos de la Ley 26150: 1. Reconocer la perspectiva de género; 2. Respetar la diversidad; 3. Ejercer los derechos; 4. Valorar la afectividad; 5. Cuidar el cuerpo y la salud.

⁵ Las tres Puertas de entrada prescriptas son: 1. La reflexión sobre nosotros mismos; 2. El desarrollo curricular de la ESI; 3. La organización de la vida cotidiana institucional.

El peligro de que estas categorías hayan desplazado a los saberes a enseñar va de la mano de la concepción de una *ESI indiscutida*, postura obviamente sustentada y que se refugia ante los ataques de la coyuntura política actual pero que no ha hecho más que crear resistencias y rechazos en varios sectores del cuerpo docente en la territorialidad. Considero que es hora de discutir los efectos colonizadores de esta política pública. Nos referimos a “las políticas de interpretación de necesidades” (Fraser, 1989: 7), específicamente cuando se

(...) dan por sentado que las formas del discurso público disponible para interpretar las necesidades de la gente son adecuadas y justas; así descuidan la cuestión de si estas formas de discurso público está segadas a favor de las auto-interpretaciones y los intereses de los grupos sociales dominantes y si, por lo tanto van en detrimento de los grupos subordinados u opuestos – en otras palabras oscurecen el hecho de que los propios medios del discurso público pueden estar en debate en las políticas de necesidades. (Idem.)

Quiero significar la necesidad de retomar una agenda que propicie la construcción de una ESI situada y no impuesta donde los emergentes de género tramen los saberes disciplinares pero que, ente todo, recuperen los modos de sexualizar el conocimiento sin moralizarlos. Los procesos de politización de la ESI pueden convertirse en llaves de entrada para agenciarse en las aulas (Soledad y Ernesto lo hacen a su medida) siempre y cuando la “desprivatización” (flores, 2017) de la sexualidad no se convierta en una obligación prescripta por los postulados de una política pública. Volvemos a insistir en que, las verdaderas necesidades situadas en torno a lo que se vuelve decible o no en una clase, en este caso de Prácticas del lenguaje, deben ser alojadas por la ESI pero nunca “impuestas.”⁶

Breves conclusiones

⁶ En este sentido propongo visitar los aportes que Carolina Gamba (2018) realiza sobre la implementación de la Puerta de entrada propuesta por los lineamientos de la ESI, “La reflexión sobre nosotrxs mismxs”.

El registro de clase y los escritos analizados funcionaron de pretexto para colocar en debate algunas interpelaciones que vienen asomando hacia ciertos modos de concebir la ESI en tanto política pública ¿Qué hacer en un aula con los emergentes de género que traman los saberes que se enseñan? En esta pregunta se juega un modo de comprender la ESI como mirada política que indaga y construye conocimiento sexuado y situado. Sin embargo, cuando este posicionamiento se asume desde una mirada colonizadora que pierde de vista los datos de la empiria del aula, se corre el peligro de transformar a la política pública en dogma.

En este sentido, quiero dejar un interrogante final para este trabajo ¿Cómo interpelar la ESI de esta manera sin que estos discursos no sean tildados de abonar a las políticas conservadoras de desmantelamiento actuales sobre los organismos de género en particular y sobre el orden de lo público en general?

Abonamos, para finalizar, por recuperar una mirada etnográfica sobre la ESI en la escuela secundaria que invite a discutir los modos en que los saberes disciplinares son atravesados por las sexualidades construyendo de esta manera un aparato interpretativo local y teórico que abone por aulas del nivel secundario y adultxs donde lxs estudiantes se agencien y se politicen de manera crítica en la construcción por lo común.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2023). “Lo afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las ‘Pedagogías de’”. En Revista *Espacios en blanco*, 2024, Vol. 1, Num. 34, Enero-Junio.
- Connel, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata. Cap. 4.
- flores, v. (2017). “ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía” en *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Fraser, N. (1994). “La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío”. En Revista *Propuestas. Documentos para el debate*. Lima, Agosto de 1994.
- Gamba, C. (2018). “La reflexión sobre nosotros/as mismos/as”: Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación a la Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Argentina.

Haraway, D. (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Editorial Cátedra.

Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos*. Buenos Aires: GEU.

_____ (Coord.) (2017). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. La Plata: EDULP.

Schweblin, S. (2018). “Mariposas”. En Schweblin, S. (2018), *Pájaros en la boca y otros cuentos*. Buenos Aires: Literatura Random House.