

Cómo citar este artículo: Chaya, J. (2022). De cuando el amor entra a clase: subjetividades y literatura. *Neatá. Revista digital del Grupo de Estudios Semio-discursivos* (GESEM, SGCYT-UNNE), 3 (2), pp 72-77.
<https://doi.org/10.30972/nea.326249>

De cuando el amor entra a clase: subjetividades y literatura From when love enters class: subjectivities and literature

Chaya, Jorgelina Lorena
jorgelina.chaya@filo.unt.edu.ar
Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán

Profesora en Letras miembro de las cátedras de Semiótica y de Didáctica y Residencia Docente en Lengua y Literatura en la UNT, en el nivel secundario y en el nivel superior no universitario de formación docente. Se ha dedicado a las prácticas de enseñanza de la lengua y la lectura de textos literarios desde una perspectiva sociocultural y semiótica. Ha dictado cursos y talleres a docentes sobre la lectura de textos literarios destinados a las infancias y juventudes desde una educación con perspectiva de género.

El presente relato de experiencia narra dos escenas representativas de unas clases de Literatura destinadas a estudiantes de segundo año de la secundaria de una escuela preuniversitaria dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, en donde se realizó un recorrido de lectura llevado a cabo durante 2019 y con reformulaciones y adaptaciones en 2020 y 2021 según las necesidades emergentes de la educación bimodalidad propias del cursado durante la pandemia por COVID 19. El recorrido de lectura tiene como objetivo entamar la lectura de textos literarios y la reflexión en torno a los conceptos de adolescencia y juventud como etapa de vida a partir de textos que relatan la construcción de lo subjetivo y las transformaciones que el encuentro con el otro/a va produciendo en los jóvenes.

En investigaciones que provienen del campo de la antropología, Michele Petit analiza las profundas vinculaciones que propicia la lectura de literatura en la construcción de las subjetividades. Es así que en las propuesta de lecturas planteada, buscamos propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad de emociones, sentimientos, relaciones afectivas que puedan surgir de las relaciones con un otro. La lectura de obras literarias se realiza de modo compartida en el aula a fin de expresar las configuraciones de “mundos” afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos de nuestros jóvenes lectores, que dan lugar a la expresión de múltiples significaciones, emociones y sentimientos. Por su parte, los aportes de la etnografía, a partir de registros y autorregistros de prácticas de lectura de textos literarios nos permiten recuperar en las escenas de lectura, las voces de los sujetos, revisar teorías de la lectura y repensar el tema desde nuestra experiencia. Qué dicen, piensan y sienten las y los estudiantes en relación a los textos propuestos, qué demandan, qué lecturas proponen y cómo esas lecturas se entran con las nuestras como docentes -mediadores, y con nuestras perspectivas de trabajo, y también con nuestras dudas y

vacilaciones como docentes y como lectores.

Los posicionamientos al momento de seleccionar los textos que se leen en el aula suelen responder a múltiples factores. En esta experiencia, fundamentamos esta propuesta desde una perspectiva semiótica y sociocultural, considerando la lectura como una práctica social que genera múltiples construcciones de sentidos. Compartimos con Roger Chartier la necesidad de promover la apropiación de saberes por parte de los estudiantes, partiendo de los saberes que construyeron previamente en su vida social y que comparten con otros adolescentes y jóvenes. También consideramos necesario posicionarnos con una mirada política en relación a la lectura, ya que asumimos que las prácticas de lectura favorecen el acceso al libre ejercicio de la ciudadanía, y particularmente por medio de la lectura de textos literarios, contribuye a la configuración de subjetividades y a la construcción de identidades. En este sentido, tanto el corpus literario como el modo de abordaje en las propuestas de lecturas llevadas a cabo rompen con cierta idea de homogeneidad y cuestionan ciertas representaciones sociales de la lectura de literatura relacionada con los estándares de comprensión que suelen acarrear una serie de tensiones y conflictos, en ocasiones, no sólo con nuestros lectores adolescentes, sino también con las representaciones que las familias de nuestras lectoras poseen. Es por ello, que en esta selección de textos literarios para jóvenes de entre 13 y 15 años tratamos de introducir una dimensión de lo subjetivo pensando en las distintas infancias y/o adolescencias que habitan nuestras aulas desde una perspectiva que articula los contenidos propuestos por la Ley 26150 de Educación Sexual Integral, la Literatura y la lectura entendida como una práctica social.

Escena 1: *La casa de azúcar* de Silvina Ocampo

-A mi marido no le gusta recibir desconocidos en su casa, ni que aceptara un perro de regalo.

-No se lo diga, entonces. La esperaré todos los lunes a las siete de la tarde en la Plaza Colombia. ¿Sabe dónde es? Frente a la iglesia Santa Felicitas, o si no, la esperaré donde usted quiera y a la hora que prefiera (...) Me contentaré con ver los ojos de Bruto. ¿Me hará el favor de quedarse con él?

-Bueno. Me quedaré con él.

-Gracias, Violeta.

-No me llamo Violeta.

-¿Cambió de nombre? Para nosotros usted es Violeta. Siempre la misma misteriosa Violeta.

A pesar de haber comprobado la inocencia del diálogo, no sé por qué, una sorda desconfianza comenzó a devorarme. Me pareció que había presenciado una representación de teatro y que la realidad era otra. No confesé a Cristina que había sorprendido la visita de esa

muchacha. Esperé los acontecimientos, temiendo siempre que Cristina descubriera mi mentira...

La casa de azúcar, Silvina Ocampo

“Ella le miente al marido, es una mentirosa.” “Él también le miente a ella” intervino otra de las alumnas. “Los dos se mienten, tienen una relación tóxica”, dijo una tercera voz. Las intervenciones superpuestas, con entonaciones de enojo y alteración de las lectoras al querer expresar sus interpretaciones, condujo a una conversación literaria fluctuante entre lo literario y las emociones que iban surgiendo de su lectura. Hablar del amor, de amar, de sentirse enamorados es hablar de las afectividades, de sentimientos que nos atraviesan, que nos movilizan e identifican. Y fue hablar del amor, de las emociones que surgen y emergen de las relaciones de pareja lo que nos llevó a reflexionar, a habilitar la palabra en nuestra clase de Literatura. Hablamos, entonces, de los tipos de emociones y acciones que realizan las personas cuando están en pareja. Hablamos del amor romántico, del amor entre amigos, del amor materno y las significaciones que fueron construyéndose nos llevaron a reflexionar acerca de los distintos tipos de parejas y modelos de familia actuales y de otras épocas. Intentamos definir la idea de amor “tóxico” que había sido mencionada ya al leer “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar cuando descubrieron que los amantes planeaban matar al protagonista-lector de la novela que estaba leyendo sobre su traición. Al respecto había comentado una de las estudiantes: “Es un amor tóxico porque está contaminado, porque entre los dos se hacen daño, se engañan, se mienten.” Hablamos también, de las distintas formas en que las relaciones afectivas pueden manifestarse y cuestionamos además, la construcción hegemónica de un amor romántico y heterosexual.

Escena 2: *Los diarios de Adán y Eva* de Mark Twain

Luego de varios meses de clases, en los que alternamos lecturas de diferentes cuentos de autores argentinos como Esteban Valentino, Julio Cortázar y Silvina Ocampo, propusimos la lectura de “Los diarios de Adán y Eva” de Mark Twain. Las lecturas anteriores habían sido las de los cuentos “Anillos de humo” de Silvina Ocampo, “No dejes que una bomba dañe el clavel de tu bandeja”, “Los pájaros mudos”, “La palabra equivocada”, “La buena sangre”, de Esteban Valentino y el ya mencionado “Continuidad de los parques” de Cortázar. Los textos propuestos, el modo en que fueron leídos -en voz alta y de manera interrumpida en clase- cuestiona, al decir de Michel de Certeau, la representación de lectura como una práctica signada por la pasividad. “Leer es peregrinar en un sistema impuesto, pero toda lectura modifica su objeto: “Un sistema de signos es una reserva de formas que esperan sus sentidos del lector””. Así, desde una lectura compartida,

Experiencias

ubicando a las lectoras en una posición de horizontalidad con respecto a la construcción de saberes fuimos construyendo significaciones dialógicas que contribuyó en la deconstrucción de los estereotipos de género y de los estereotipos de relaciones de amor que se reproducen en la sociedad a través del diálogo entre ellas y con los textos literarios que iban interpelándolas.

En *Los diarios de Adán y Eva*, Adán se refiere a Eva:

Si pudiera quedarse en silencio y permanecer quieta en un par de minutos, sería un espectáculo de gran serenidad. En ese caso, *creo* que disfrutaría mirándola; mejor dicho, estoy *seguro*, pues me doy cuenta de que es una criatura notablemente atractiva –ágil, esbelta, estilizada, fresca, bien formada, diestra, graciosa-; y una vez, cuando ella estaba de pie, blanca como el mármol, bañada por el sol en un peñasco, con su joven cabeza inclinada hacia atrás y su mano dando sombra a sus ojos, mientras observaba el vuelo de un pájaro en el cielo, reconocí que era bella”.

Extracto del diario de Adán

Al leer este extracto, nos detuvimos a conversar y reflexionar acerca de cómo Adán describe a Eva y cuáles son los aspectos que destaca de ella. De los adjetivos extraídos: atractiva, ágil, esbelta, estilizada, fresca, bien formada, diestra, graciosa, blanca como el mármol, bañada por el sol y bella las lectoras infirieron que a “Adán le gusta Eva sólo porque es linda y parece que es rubia”; “está descripta como las modelos de las revistas”; “sólo parece que a Adán le importa su belleza”; “Así es, al principio duda de que le gustara Eva porque dice *creo*, pero después está seguro porque los varones siempre se fijan en el cuerpo.” Esta última intervención, dio lugar a preguntas como ¿Cuál es la imagen de mujer que construye Adán? ¿Están de acuerdo con esa imagen de mujer? ¿Qué significa ser mujer? que nos condujeron a la reflexión, al cuestionamiento y deconstrucción de representaciones sobre la mujer circundantes en los medios de comunicación en particular y en la sociedad en general.

La Ley 26150 establece en su primer artículo que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual en establecimientos educativos públicos, de gestión estatal o privada, y teniendo un carácter integral (lo que comprende aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos). De los contenidos de la ESI se desprenden no sólo contenidos teóricos, sino también un enfoque desde una perspectiva de género y Derechos Humanos que establece la mirada que el docente tiene que tener para su abordaje: una mirada crítica que visibiliza y cuestiona las desigualdades sociales con la finalidad de consolidar una sociedad más justa. (...) La integralidad que la ESI propone en general y en articulación con Lengua y Literatura en particular, puede presentar

Experiencias

una doble interpretación: por un lado, la existencia de una multiplicidad de aspectos a tener en cuenta, que supera la mirada biologicista sobre la sexualidad y por otro, la transversalidad que presenta en todos los niveles del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, en el aula de Lengua y Literatura se habilitan múltiples discursos que nos llevan a cuestionar y tensionar el currículum escrito, y principalmente nos conduce a movilizar interrogantes sobre qué se enseña, quiénes enseñan y quiénes aprenden inscribiendo los cuerpos, las relaciones sociales en la trama sexogenérica, y con ello reconociendo las desigualdades e injusticias desde donde se construyen. Así, es que de entre los propósitos formativos que establece la ESI, destacamos la ampliación del horizonte cultural desde el cual cada uno desarrolla plenamente su subjetividad; la valoración de las emociones y los sentimientos, inherente a toda relación social; el conocimiento y cuidado del cuerpo; el respeto por la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación.

Última escena: a modo de cierre

Sabíamos que el objetivo propuesto, podría conducirnos a posibles tensiones porque somos conscientes de que vivimos en una sociedad que se encuentra atravesada por la diferencia de género tanto en jerarquías, desigualdades como en un impacto diferenciado sobre varones y mujeres. Es por esto que los contenidos planificados fueron abordados desde un principio y sistemáticamente en función de las necesidades e intereses que fueron surgiendo durante el desarrollo de las clases. Comenzamos conversando acerca de las representaciones que las lectoras traían de los estereotipos de género, de los roles sexuales, de los modelos de relaciones de noviazgo, de los estereotipos de relaciones y los impactos de esas acciones a partir de lo que las lecturas de los textos literarios en la clase de Literatura. Nuestro espacio de Lengua y Literatura se convirtió –y se convierte- en el lugar propicio donde se habilita la palabra y donde estos temas pueden encontrar su lugar para la expresión, el diálogo, el debate y la reflexión. Un espacio donde leer permita construir sentidos, al decir de Graciela Montes y llevarnos a un espacio intersubjetivo en donde compartamos dispositivos, comportamientos, actitudes, sentimientos, opiniones. De las conversaciones surgidas en “la hora de literatura”, se desprendieron también en los imaginarios colectivos cuestionamientos e interrogantes como: ¿esto es lo que se espera de la hora de Lengua y Literatura? ¿Esto es lo que una profesora de Literatura debe enseñar? ¿No debería limitarse a enseñar lista de autores y de obras canónicas y a que las y los lectores comprendan “rápidamente” el mismo sentido del cuento?

En las respuestas a esta pregunta aparecen diferentes representaciones, mandatos, tradiciones que entran en tensiones y conflictos no sólo entre nuestros lectores adolescentes, sino también

Experiencias

entre las familias de nuestros lectores, a veces en la comunidad escolar en general y otras, hasta entre los mismos docentes de Lengua y Literatura. La Literatura en diálogo con los contenidos de la Educación sexual integral nos ha llevado como mediadores de lectura, a resignificar los textos literarios del curriculum de Lengua y Literatura, como así también a la reflexión sobre los vínculos con otras asignaturas, revisando y cuestionando constantemente nuestro posicionamiento docente desde una perspectiva de género construyendo nuevas significaciones.

Bibliografía:

Andruetto, M. T. (2018, marzo), “Construir una sociedad lectora debería ser una política de Estado” en <https://www.infobae.com/cultura/2018/03/02/maria-teresa-andruetto-construir-una-sociedad-lectora-deberia-ser-una-politica-de-estado/>. Recuperado el 28 de marzo de 2019.

Báez, J. y otros (2017). “Generizando” la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Chartier, R. (1999), Entrevistas en: *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación de la Nación. 2010.

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N°26.150. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. 2010.

Montes, G. (2006), “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”, en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf> Recuperado el 28 de marzo de 2019.

Montes, G. (2001), “Mover la historia: lectura, sentido y sociedad”, Simposio de lectura, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid en *De las raíces a las alas. Tucumán en tiempo de lectura*. Plan Nacional de lectura, (2008), Tucumán.

Reyes, Y. (2019), *La poética de la infancia*, Comunicarte, Córdoba. pp. 22-23