

Para una erótica de la lectura literaria en la formación docente en Letras¹



Valeria Sardi

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Fecha de recepción: 12 de octubre de 2022.

Fecha de aprobación: 12 de junio de 2023.

Resumen

El presente artículo se propone teorizar en torno a la literatura como arte y, a partir de allí, dar cuenta de una propuesta para pensar las prácticas de lectura literaria en términos de una erótica, contra el imperialismo de la interpretación ascética que borra a lxs lectorxs como sujetxs deseantes. Partimos del análisis de una experiencia de formación docente en el profesorado en Letras de una universidad pública donde se visibilizan escenas de lectura literaria que dan cuenta de otros modos de leer. Para ello, trabajamos desde un enfoque cualitativo de corte etnográfico tomando como fuentes autorregistros de clase de una materia en cuyo dictado lxs profesorxs en formación realizan sus prácticas docentes. Asimismo, presentamos un recorrido por aportes teóricos de la teoría literaria, la literatura, las pedagogías feministas y *queer* que apuestan a un vínculo erótico de lxs sujetxs con el conocimiento, y entre lectorxs y textos, proponiendo una erótica de la lectura en términos de potencia transformadora que promueve la experiencia sensorial y estética en el vínculo con la literatura. Desde allí, proponemos la articulación con la ESI y su implementación en la formación docente en tanto proyecto político que apuesta al despliegue de la afectividad y las sensibilidades.

Palabras clave: literatura, arte, erótica, formación docente, Letras.

For an Erotics of Literary Reading in Language Arts Teacher Training

Abstract

This article aims to theorize about literature as art and, from there, to account for a proposal to think literary reading practices in terms of an erotics, against the imperialism of ascetic interpretation that erases readers as desiring subjects. We start from

¹ Este artículo se inscribe en la investigación "Aportes de las pedagogías feministas para la implementación de la ESI en la formación docente en Letras", en el marco del Posdoctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA con la dirección de la Dra. Jesica Báez. Asimismo, se anuda con las reflexiones que llevamos adelante en el Grupo de Estudio "Erotismo y modos de conocer", radicado en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones de Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP que coordiné durante 2021 y 2022 y en el que participaron Santiago Abel, Fernando Andino, Cecilia Alaniz, Gabriela Bonino, Ana Carou, Evangelina Cappelletti, Leyla Ferdman, Mariana Ladowski y Sandro Ulloa.

the analysis of a teacher training experience at a public university where literary reading scenes that show other ways of reading are made visible. For this purpose, we work from a qualitative ethnographic approach, taking as sources self-records of classes of a subject where teachers in training carry out their teaching practices. We also present a tour through theoretical contributions of literary theory, literature, feminist and queer pedagogies that advocate an erotic link between subjects and knowledge, and between readers and texts, proposing an erotics of reading in terms of the transformative power that promotes the sensory and aesthetic experience in the link with literature. From there, we suggest the articulation with the ESI and its implementation in teacher training as a political-pedagogical project that bets on the deployment of affectivity and sensibilities.

Keywords: Literature, Art, Erotics, Teacher Training, Language Arts.

La mujer vuelve al piso donde el libro está abierto donde la cadenita roja lo marcaba. Lee otra vez. En silencio. Después lo lee en voz alta, después lo canta, lo salmodia, una rabina en el templo, si en el templo cantaran mujeres. Después se queda callada con los ojos cerrados. Lo repite una vez más y se sube a la silla. (...) La mujer baja de la silla. Se acuesta en el piso boca arriba. Estira un brazo y agarra las letras dibujadas y recortadas. Elige algunas, deja otras. (...) La mujer gira sobre sí y cierra el libro grande, dorado, de tapas duras, cuidando que su cadenita roja siga donde debe estar. Sigue el hilo hasta el siguiente libro. Y vuelve a empezar. Leer, repetir, cantar, hacer silencio, decir de memoria, copiar. (...).

Raquel Robles. *La última lectora*, 2020.

Introducción

La cita que abre este texto nos propone una imagen de la lectura donde el encuentro entre lectora y libro se construye en un hacer sensible, en el que la lectora degusta el texto, lo recorre con los distintos sentidos, lo paladea en distintos registros y matices, ritmos y cadencias, lo toca y acaricia como a un cuerpo. Para, al finalizar, volver a empezar esa operación de lectura, canto, silencio, escritura. No hay en esta escena de lectura ficcional la intención de diseccionar el texto ni de llegar al último sentido oculto ni de excavar los secretos ocultos en las páginas sino, por el contrario, pareciera ser, que hay una búsqueda de una experiencia sensible, de acercamiento al texto desde el goce, el placer, el dejarse llevar por las sensaciones que afectan a su cuerpo de lectora. Leer como experiencia vital, como potencia transformadora. Leer esta ficción nos invita como lectorxs a revisar nuestras propias prácticas de lectura y, como formadora de formadorxs, a repensar los modos en que propiciamos prácticas de lectura en contextos educativos y conceptualizamos la lectura en la formación docente. La invitación, entonces, es ir hacia una erótica de la lectura que favorezca el vínculo sensible, somático, afectivo, sexogenérico y emocional con los textos, en desmedro de la interpretación entendida como disección del texto literario. Estas otras formas de conceptualizar y experimentar la lectura contemplan la estimulación de la imaginación, el conocimiento profundo, la dimensión sensible, sexuada y corporeizada de lxs lectorxs.

A partir del relevamiento de escenas de lectura en contextos educativos en el marco de la cátedra de “Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la Enseñanza” del Profesorado en Letras en una universidad pública ubicada en territorio bonaerense, observamos la emergencia de prácticas de lectura literaria que dan cuenta de otros modos de leer y de vincularse con los textos literarios donde se privilegia el encuentro de lxs lectorxs con el texto desde sus sensibilidades y cuerpos sexogenerizados. En ese encuentro, la literatura

abandona la pretensión científicista para dar lugar al arte y recuperar la dimensión polisémica, afectiva, emocional y sensible propia de la literatura como objeto de lenguaje y de las prácticas de lectura en tanto vínculos corporeizados entre lectorxs y textos literarios.

La literatura como arte

A lo largo del recorrido por la carrera de Letras en la universidad donde nos desempeñamos como docentes, lxs profesorxs en formación transitan distintas experiencias de lectura literaria donde se privilegia el abordaje formalista que prioriza el análisis de los textos literarios desde la crítica literaria hegemónica como así también desde un posicionamiento que busca extraer del texto un significado oculto o profundo; o también, desde una perspectiva cognitivista que apuesta a una lectura donde se privilegia lo denotativo, los datos concretos, fácticos que se pueden relevar del texto, pensándolo como obra que se disecciona para llegar a un resultado unívoco. En el caso de proponer la lectura como interpretación, si bien se puede pensar como una búsqueda de la construcción de los sentidos polisémicos de un texto literario, como una práctica de lectura donde se trata de recuperar las experiencias socioculturales y vitales de lxs lectorxs y ponerlas en diálogo con los textos literarios, en la universidad, predominantemente, se la piensa como una práctica intelectual que debe dar cuenta de procedimientos, categorías y taxonomías que inscriban el texto y su lectura en cierto género, estilo, poética, movimiento, estética, etc. De allí que la interpretación se transforme en una práctica de excavación/disección del texto, que busca ir “más allá del texto”, como señala Susan Sontag “para descubrir un subtexto que resulte ser el verdadero” (1996: 29). En esa operación interpretativa es evidente la concepción de que el texto literario tiene un contenido que hay que interpretar, y la interpretación en sí se construye a partir de esa idea de que la obra de arte posee un contenido asimilable. Asimismo, en este trabajo de “excavación” se prioriza una mirada distanciada, ascética, “especializada” que se presenta como un modo de leer de sesgo cisheteronormativo y androcéntrico (Littau, 2004). Es decir, la lectura se presenta como un acto intelectual y cognitivo —siguiendo el paradigma cartesiano de separación entre mente y cuerpo, entre razón y emoción—, que soslaya la dimensión emocional y somática de lxs lectorxs para plantear la práctica de la lectura literaria desde la experticia, la especialización y, por ende, la masculinización de lxs lectorxs que leen desde la asepsia y la distancia afectiva con los textos. Se trata, entonces, de leer sin involucrarse afectivamente, interpretar según ciertas categorías instituidas de la teoría literaria masculinista, leer como mero acto intelectual que interpreta un código, un aparato interpretativo hegemónico, “unas ciertas reglas de interpretación” (Sontag, 1996: 28); y para ello es necesario ocultar las voces y experiencias lectoras de los cuerpos que leen desde sus identidades sexogenerizadas, sensibilidades, sentimientos, biografías, saberes locales. En otras palabras, si bien la interpretación se plantea como experiencia sensorial de la obra de arte, en la práctica muchas veces eso no sucede ya que, por ejemplo, desde los modos de leer instituidos en la universidad, se propone exponer qué significa el texto literario y establecer un sentido monolítico y unívoco a partir, fundamentalmente, de la reproducción de la crítica literaria. Y las prácticas de lectura literarias, tanto en los espacios de formación docente² como en la escuela secundaria donde lxs profesorxs

² En clases donde abordamos textos literarios en relación con contenidos del programa lxs profesorxs en formación hacen referencia a que sus prácticas de lectura en la universidad están pautadas fuertemente por la crítica literaria hegemónica y no hay lugar para otros sentidos. Por ejemplo, en relación con *Martín Fierro* comentan que la lectura con perspectiva de género está totalmente soslayada aunque podría abordarse, como planteó una estudiante, el lugar subalterno de las mujeres en el texto, las representaciones de las mujeres como la construcción monstruosa. En un intercambio en un foro en una clase durante la pandemia, una profesora en formación comentó que le costó abordar un texto literario de Ema Wolf desde la construcción del personaje como bisexual porque en la formación inicial “estos tópicos quedan tachados de ‘no rigurosos’, o ‘no pertinentes’ dificultando de esa manera la implementación de la ESI”.

en formación realizan sus prácticas docentes en el marco de la cátedra y, luego, como graduadxs, a veces, podríamos decir muchas veces, se busca acordar sentidos correctos o aceptables, o refugiarse en la crítica literaria o en los saberes teóricos como aparato interpretativo hegemónico. Asimismo, es habitual el borramiento a toda lectura en clave biográfica ya que se considera que “es imprescindible proteger la pureza literaria (...) de toda contaminación con la vida real” (Eribon, 2017: 41). ¿Cuáles son las tensiones que genera esta obliteración de abordajes posibles de los textos literarios? ¿En la formación docente universitaria no hay lugar para sentidos y voces disruptivos? ¿Acaso por eso todavía sigue siendo tan difícil la implementación plena de la ESI en la educación superior?

En estas concepciones de lectura, la literatura se transforma en un discurso que debe ser estudiado y objetivizado y se suprime la potencia polisémica del texto literario. Este estado de situación me interpela como formadora de docentes de Letras y me trae algunas preguntas: ¿es posible formar lectorxs y docentes lectorxs en la universidad? ¿Qué representaciones hegemónicas de lectura literaria se configuran en las aulas universitarias? ¿Cómo traccionar otros modos de leer que posibiliten otros modos de intervenir en las prácticas docentes futuras en las escuelas secundarias? ¿Es posible proponer prácticas de lectura literaria que recuperen la existencia estética y artística de la literatura? ¿Se puede abordar la literatura como arte en la formación docente universitaria? ¿Qué tensiones y posibilidades ofrece este abordaje sensible de la literatura? ¿Cómo articular y visibilizar sentidos disruptivos y sentires invisibilizados en las prácticas de lectura literarias de lxs profesorxs en formación? ¿Cómo propiciamos vínculos sensoriales y afectivos con la literatura en la formación docente en Letras en la universidad? ¿Qué vínculos tiene la Educación Sexual Integral (ESI) con esta propuesta en la formación docente?

La conceptualización de la literatura como arte nos lleva a poner en discusión la asimilación de la literatura como cultura —como señala Sontag (1996)— que instaura lecturas comprensibles, asimilables, explicables, denotativas y, a su vez, plantea la primacía del intelecto sobre la obra de arte, de la doxa sobre la experiencia. Por el contrario, la invitación es ir hacia lo sensible, lo sensorial, volver a leer literatura desde nuestros sentidos —no solo desde lo visual y el régimen olocéntrico— para sentir, escuchar, tocar desde nuestros cuerpos sexogenerizados materiales sensoriales, sensibles, afectivos, emocionales. Dejarse llevar por las sensaciones —porque “la sensación importa” (Ahmed, 2021: 56)—, por los efectos que los textos imprimen en nuestros cuerpos diversos, encarnados en una práctica de lectura situada y en un contexto sociohistórico determinado. En este sentido, Barthes propone enseñar literatura desde “una pedagogía de los efectos”, es decir, dejar de lado los dogmatismos y la “monología del sentido impuesto” (1980: 219) para dar lugar a la exploración de los efectos que el texto imprime en lxs lectorxs, trabajar desde la sensibilización de lxs lectorxs en relación con los textos, rompiendo la dictadura de un significado cerrado sobre sí mismo para ir hacia el texto, en tanto trama de significantes que se abren al infinito.

En este sentido, conceptualizar la literatura como arte implica recuperar la dimensión de la experiencia de la lectura, de nuestra experiencia como lectorxs leyendo un texto literario; es decir, centrar nuestra mirada en qué nos pasa con los textos literarios que leemos, qué experimentamos como lectorxs, cómo nos interpela la literatura desde lo emocional, cómo nos sentimos afectadxs por la literatura. Como señala Rosana Bollini, se trataría de pensar la lectura literaria en el aula como un “campo de exploraciones” (2013: 67) donde la literatura como escritura “se convierte en una forma o un efecto” (ibídem) en tanto imágenes, conjeturas, sentidos, interpretaciones, figuras que construimos como lectorxs. Así la lectura literaria como experiencia se transforma en un devenir donde no sabemos qué va a suceder, qué sentidos se van a presentar, qué resonancias van a surgir, qué vínculos personales y afectos compartidos podemos reconocer y hacer dialogar en la lectura literaria. O, como señala Deleuze, “devenir,

siempre inacabado, siempre en vías de hacerse y que desborda toda materia vivible o vivida” (1994: 13).

Asimismo, la experiencia de leer literatura como arte deviene lectura encarnada en tanto afecta a nuestros cuerpos sensibles y nos lleva a explorar los sentidos corporeizados de la lectura. Y, en ese sentido, se trataría de “un descubrimiento del inconsciente, de un *inconsciente del pensamiento*, no menos profundo que lo *desconocido del cuerpo*” (Deleuze, 2012: 29). Es decir, no dejamos de lado la conciencia sino que, como plantea Spinoza, descubrimos las resonancias, efectos, sentidos que nos trae el cuerpo, los cuerpos de lxs lectorxs en la lectura.

En un intercambio grupal en una clase teórica donde estábamos abordando la enseñanza de la teoría literaria en la escuela secundaria leímos el cuento “Negra de mierda” de Juan Solá. La pregunta inicial fue qué efectos les había causado el texto y, luego, les pedí que pensarán qué saberes teórico-literarios se podían abordar con este cuento. En relación con la primera pregunta aparecieron distintas voces e intervenciones:

Al principio hubo silencio, como si no pudieran decir si les había gustado o no, o qué efectos les había producido. Luego, Vanesa comentó que a ella le había resonado en relación con su maternidad, que se había sentido como en el medio de las tetas de la negra, en ese espacio de intimidad y de calor. Angie dijo que le resultaba hostil el texto, sobre todo porque mostraba la hostilidad de la situación del tránsito en la calle. (...) Milagros comentó que el final le había resultado fuerte, que había leído el texto primero en las redes y que al principio no sabía si era algo verosímil o era una ficción. (...) El término “fuerte” se repitió en varios casos. Otras estudiantes, Bibi, Gisela y María, dijeron que les había chocado el título, que era muy estigmatizante y que el título trabajaba desde el vamos con las representaciones que lxs lectorxs tienen en relación con ese epíteto discriminativo. (Autorregistro de clase, 18/6/2019)

En este fragmento de autorregistro podemos observar, en principio, el silencio acaso como expresión de la dificultad para dar cuenta de un vínculo afectivo o personal con el texto leído en clase. Y, luego, comienzan a surgir algunas voces de lxs profesorxs en formación donde se muestran otros modos de leer, otras formas posibles de la lectura literaria en la universidad, otros acercamientos y abordajes a los textos literarios que exploran una “erótica del texto” (Barthes, 2003: 193), en tanto vínculo entre el cuerpo de lxs lectorxs y del escritor “que no corresponden a personas civiles y morales, sino a figuras, a sujetos deshechos, a sujetos civilizados” (ibídem). Es decir, entran en contacto con la literatura en tanto cuerpos materiales, sensibles y afectivos que construyen sentidos recursivos, que van, vienen, se entraman, se entrecruzan “como diferencia, y no como identidad” (ibídem: 180).

Otro momento crucial de la clase se produjo cuando nos detuvimos a analizar la construcción del personaje de la mujer y cómo está estructurado desde las voces y las miradas de lxs otrxs:

(...) en relación con la voz de la madre, lo que apareció fue cómo su voz está subsumida a la emergencia, a la llegada al hospital y al cuidado, como si no fuera posible otra mirada desde la maternidad. También apareció la construcción de la voz susurrante, dijo Vanesa, de la madre cuando le habla a sus hijxs, muy diferente del grito de odio del hombre que va en la camioneta. Y en esa voz susurrante, también las estudiantes hicieron referencia a la dimensión corporal —por un lado, el llanto del final y los ojos que le arden y, por otro lado, la mano en la frente del niño—. En relación con esto, Milagros comentó que le parecía que se había construido en el relato la figura de la madre pasiva, des-sexualizada, sin deseos. Y, por otro lado, la idea de una maternidad sacrificada. Y le resultaba un texto muy maniqueo, peyorativo, sacrificial. (Autorregistro de clase, 18/6/2019)

Aquí es evidente cómo a partir de la sugerencia de mirar la polifonía del texto literario, lxs profesorxs en formación focalizaron en lo que podríamos denominar, siguiendo a Barthes, una “erótica de la escritura” en tanto lxs lectorxs se conectan con “el sabor de las palabras, el sabor de la frase, con el sabor de lo que antaño se llamaba estilo (...)” (ibídem: 192). Es decir, leen poniendo el énfasis en cómo se construye el texto desde las miradas de lxs personajes como así también dando cuenta de un tono, una voz, una forma de enunciación literaria. En esa operación de lectura, a su vez, leen desde sus cuerpos sexogenerizados planteando lecturas encarnadas en sus cuerpos feminizados y desde ahí toman posición en relación con la propuesta estética del autor.

El rol de la literatura como arte también lo podemos pensar en relación con cómo podemos apreciar las lenguas de la literatura, de lxs autorxs, como

(...) un estado de esas formas y también como una manera de pensar la lengua a partir de su configuración en la literatura. Eso equivale a plantearse con qué lenguas están hechas esas obras y qué dicen, por lo tanto, de la lengua en uso. (Bollini, 2006: 59)

La literatura, entonces, se configura en tanto arte es decir “manifestación de tipo estético del mismo modo que la pintura, la escultura, la música o ahora el cine (...) es una forma de expresión artística que se produce a través de signos muy precisos: los de la escritura (...)” (ibídem: 208). Si bien la literatura transmite enunciados y mensajes determinados, ideas, sentimientos, pasiones, a su vez, “tiene una forma muy determinada, que es de orden estético” (ibídem). Asimismo, está inscrita en un contexto sociohistórico determinado, es un objeto histórico como así también “un conjunto de prácticas y de valores situados en una sociedad determinada” (ibídem: 176). La literatura, entonces, es un objeto de lenguaje construido desde la mimesis con los diversos lenguajes que circulan en una comunidad en tanto “logosfera” (Barthes, 2003: 176). O, como plantea Foucault, la literatura es “un trabajo de dinamitación interna en la economía del relato que pasa por la construcción de un campo de batalla contra la hegemonía del sentido” (2015: 23-24). Es decir, la literatura no se piensa en términos representacionales sino, por el contrario, en tanto discurso que “apela a los procedimientos materiales de construcción de aquellas hablas estructuralmente reacias; según los casos, inaudibles, escandalosas, inclasificables, no traducibles, indecibles, fragmentarias, aleatorias, inconstantes, vertiginosas” (ibídem). A su vez, también reconocemos a la literatura como semiosis, como presencia de lo simbólico, como puesta en escena de desvíos y fugas; o como “materialidad signica” o “energía significante” es decir, como “dispositivo de remodelación lingüística-simbólica” (Richard, 1993: 130).

La literatura como hecho de lenguaje es también la expresión de la polisemia, de los múltiples sentidos que combaten la hegemonía del sentido y que dan cuenta de las experiencias socioculturales, sensibilidades, recorridos biográficos, afectos, emociones. La literatura, entonces, es esa escena, repetida, una y otra vez, en espacios de lectura, en las instituciones educativas y fuera de ellas, cuando unx estudiante se detiene en una frase, una escena, una palabra y dice “no entiendo mucho qué quiere decir pero me gusta”; o “este texto me produce angustia, pero no sé muy bien por qué, tal vez las palabras que usa o cómo está armado o cierta atmósfera”; “es enigmático este texto por cómo usa las palabras”; “está escrito raro, dicen”; “usa palabras tumberas, profe”; “las oraciones son relargas”; “me llama la atención los colores, hay mucho verde en este poema”; y, así, al infinito.

Se prioriza un acercamiento al texto literario como obra de arte, hecho de lenguaje, objeto de lenguaje que habilita la construcción de sentidos múltiples, contra el discurso unívoco, cerrado, denotativo, científico, ascético, distante. En ese vínculo con el objeto literario se presenta la posibilidad de exploración, de aventurarse en sentidos nuevos, inesperados, inaugurales; y es ahí donde también se habilitan lecturas disruptivas,

embarazosas, desconcertantes, perturbadoras que dejan huella y que traen la pregunta, la interrogación, la inquietud. Es decir, no se trata de buscar un impacto como espectáculo, como acción única y olvidable sino, por el contrario, atravesar la lectura literaria como experiencia que deja huellas, vivencias, que toca, me toca en la fibra de mi cuerpo afectivo, emocional y sensible. En fin, como experiencia en tanto vivencia que deja una marca y que habilita la construcción de conocimientos nuevos a partir de lo desconocido y de la exploración de otros modos de conocer a través de “una sensibilidad común o transversal (...), sensación de estar sintiendo algo” (Bardet, 2021: 41).

Como lectorxs de literatura construimos un vínculo estético con los textos literarios a partir de percibir ciertos tonos, cadencias, usos del lenguaje, ritmos, atmósferas, connotaciones, sentidos, que nos llevan a sentir desde nosotrxs mismxs, desde nuestras experiencias socioculturales, nuestras trayectorias vitales, nuestra situación afectiva, nuestras identidades y cuerpos sexogenerizados. Y ahí es donde se hace evidente la dimensión artística de la literatura en tanto experiencia corporal, afectiva y emocional (Cixous en Segarra, 2010) que involucra los sentidos y que genera efectos performativos y somáticos en lxs lectorxs. Asimismo, en esa operación sensible se establecen relaciones inesperadas, contingentes e incontrolables con los textos que dan cuenta de las derivas de los sentidos, imposibles de regular y prever. Y se privilegia el lugar de los lectorxs y sus prácticas de apropiación y reapropiación de los textos en tanto usos que configuran modos de leer disruptivos, sentidos silenciados o murmurados, azarosos y a contrapelo de lo instituido. En muchos casos, la lectura deviene experiencia biográfica como forma de retrabajar la propia historia (Lahire, 2004), de resignificar la propia vida a la luz de los textos y los efectos que producen en cada unx. La lectura literaria, entonces, se configura como práctica intersubjetiva, encarnada en cuerpos y gestos, en tanto lugar de enunciación del yo, fuga hacia lo íntimo y personal. Pero, a su vez, en los espacios formativos en las aulas universitarias, la experiencia sale del ámbito de lo privado para devenir práctica de lectura social.

Este modo de conceptualizar la lectura literaria como experiencia estética y artística dialoga con la ESI en tanto dispositivo de enunciación de la propia historia, de los deseos, proyectos, potencias de cada sujetx. Es decir, la propuesta de volver a considerar la literatura como arte en la formación docente en Letras es una oportunidad no solo de transitar prácticas de lectura literarias que inviten a leer de modos múltiples y diversos sino también de implementar en la práctica concreta de las aulas universitarias la ESI dando cuenta de que la sexualidad desde una perspectiva integral es una forma de tomar la palabra, de explicitar los proyectos de vida singulares, de decir, de leer y escribir desde el propio cuerpo en relación con otros cuerpos. La ESI, entonces, deviene trama de voces múltiples que saca a la luz historias de vida distintas, trayectorias formativas diversas, cronologías de aprendizaje diferentes, cuerpos e identidades sexogenerizados múltiples que pueden habitar la universidad desde la diferencia.

El abordaje de la literatura como arte en la formación docente en la universidad se articula con la ESI en tanto se abre el juego a miradas contrahegemónicas en torno a lo literario que habilitan la crítica a los binarismos de género, pero también en relación con el conocimiento académico que se organiza en una matriz binaria (Lopes Louro, 2012) y desde una perspectiva androcéntrica, cisheteronormada y patriarcal (Morgade, 2017; Andino y Bonatto, 2020; Báez, 2020). Por otra parte, este modo de leer literatura se vincula con transitar en la universidad espacios formativos donde se dé lugar a la emoción —uno de los presupuestos de la ESI— y para ello tenemos que dejarnos llevar por la curiosidad y el deseo como formas de vincularnos con el conocimiento literario, en este caso, teniendo en cuenta que trabajamos con personas/cuerpos que traen saberes, experiencias, historias de vida. Cuando aparecen las respuestas emocionales de lxs profesorxs en formación/lectorxs en las prácticas de lectura literarias se abre un abanico de posibilidades en términos de exploración epistémica y sensible y, como señala Britzman, participamos de experiencias

que “desafían nuestra imaginación, que propician cuestiones para reflexionar y que nos hacen ir más allá de la indeterminación del eros y de la pasión, siempre tenemos algo más para hacer, algo más para pensar” (1999: 3). Es decir, como plantean Carou y Martín Pozzi (2017) la literatura puede funcionar como disparador para reflexionar acerca de las diversas relaciones sexoafectivas como así también para abordar cuestiones concretas vinculadas con lxs sujetxs que problematicen aspectos de las sexualidades y los géneros, las emociones y los afectos de lxs mismxs.

Desde esta mirada, se habilita el tránsito por experiencias formativas marcadas por la incertidumbre que pueden inquietar a lxs docentes en formación pero que potencian sus prácticas futuras en el campo escolar a partir de generar preguntas e interrogantes sobre los modos de leer y los modos de relacionarse con los saberes. Y, en esa práctica, la literatura deviene arte en tanto discurso atravesado por fisuras, grietas, incertidumbre, contingencia, desestabilización, estallidos del sentido.

Erótica y prácticas de lectura

La propuesta de leer literatura como objeto estético y hecho de lenguaje en la formación docente en Letras se vincula con la apuesta a imaginar y promover modos de conocer y prácticas de lectura eróticos que abonen en un trabajo sobre el deseo, que exploren la dimensión sensible de la lectura y configuren la construcción de saberes colectivos, locales, plurales, encarnados y sexogenerizados en la universidad. A su vez, se trataría de imaginar formas posibles para llevar a cabo la implementación de la ESI en la formación docente en la universidad en tanto proyecto político, pedagógico y epistémico que promueve la justicia social (Morgade, 2019), en tanto aboga por el despliegue de las sensibilidades, los afectos y los cuerpos diversos.

En relación con ello, algunas preguntas hacen su aparición: ¿qué es una erótica de la lectura? ¿Se puede unir en el mismo sintagma erótica y lectura? ¿Es posible erotizar las prácticas de lectura literarias en la universidad? ¿Se trata de una provocación epistémica, una ficción pedagógica o una práctica posible? En este apartado ensayaremos algunas respuestas aunque, en principio, estos interrogantes parezcan controversiales o disruptivos.

Desde distintos campos como la teoría literaria, la literatura y las pedagogías feministas/queer/cuir se propone abordar la erótica y el erotismo como dispositivos deseantes y prácticas subjetivantes que invitan a la afectivización, involucramiento e interpelación de lxs sujetxs. En este sentido, los aportes que presentamos en este apartado dan cuenta de la necesidad de volver a centrarnos como cuerpos en el mundo y, por ende, en las aulas, como cuerpos que se conmueven contra la inmunidad y la desexualización (Lopes Louro, 1999) de la institución universitaria. Y, desde allí, planteamos la potencia de imaginar una erótica de las prácticas de lectura literaria en la formación docente universitaria.

Desde la literatura, distintas autoras abordaron y conceptualizaron la erótica. Por un lado, la poeta y ensayista afrodescendiente norteamericana y activista lesbiana Audre Lorde en su texto *La hermana, la extranjera* (2003) plantea lo erótico como forma de conocer, como fuerza vital de las mujeres, energía creativa, conocimiento profundo y capacidad para gozar y, a su vez, como lente para mirar todos los aspectos de la vida. Asimismo, define lo erótico “como una semilla que llevo dentro; cuando se derrama fuera de la cápsula que la mantiene comprimida, fluye y colorea mi vida con una energía que intensifica, sensibiliza y fortalece toda mi experiencia” (2003: 11) y como “espacio

entre la incipiente conciencia del propio ser y el caos de los sentimientos más fuertes” (ibídem). La propuesta de Lorde se enmarca en pensar lo erótico como aquello que conecta lo espiritual y lo político y, a su vez, es la expresión del amor, lo sensual, y lo emocional. Desde este posicionamiento considera lo erótico como intensidad, plenitud y descubrimiento en la búsqueda de satisfacción por el hacer cotidiano en un gesto de ruptura respecto del sistema capitalista que busca suprimir lo erótico a partir de la explotación de los seres humanos. Asimismo, si bien el texto tiene un cierto tono esencialista discutible ya que asocia el erotismo con las mujeres, es interesante cómo se ocupa de definir lo erótico vinculado con lo espiritual, lo sensible y oponiéndose a la racionalidad masculina. Por otra parte, lo erótico aparece como poder, potencia de transformación, motor de la acción.

La ensayista, traductora y poeta Anne Carson en *Eros el dulce amargo* —texto donde analiza la obra de Safo— establece distintos sentidos en relación con el eros. Por un lado, plantea la paradoja del “dulce-amargo” en tanto hecho contradictorio, propio del deseo erótico, donde el amor y el odio convergen; por otro lado, da cuenta de que el eros “es deseo del deseo” (2020: 153). En esta definición paradójica también se refiere a lo erótico como el gesto de ir más allá de lo establecido, de lo perceptible, de lo indecible y en este salirse de los límites plantea la existencia de lo erótico como un “entre” que se encuentra en las duplas dicotómicas “conocido y desconocido, real y posible, cercano y lejano, deseado y capaz de atraernos” (ibídem). Además, define lo que ella llama el “ardid erótico” vinculado con las formas de conocer y el conocimiento: “(...) cuando la mente aspira a conocer, el espacio del deseo se abre y una ficción necesaria acontece” (2020: 236). La asociación con el conocimiento en esta definición nos aporta la noción de pensar lo erótico en relación con esa ida a lo desconocido en tanto forma de conocer marcada por la curiosidad y el deseo.

La poeta Marosa di Giorgio también apostó a la erótica como figura y explica que “lo agudamente erótico, significa la vibración suprema, unión con lo divino”; asimismo, plantea que “todo lo que existe está erotizado, tiene un relámpago visible, o no, permanentemente. Un rayo que no cesa” (2010: 116). Aquí lo erótico se asocia con lo intangible, lo espiritual estableciendo un vínculo con lo místico y la existencia erótica de la creación divina. Lo erótico se presenta como la fuga, lo que huye, lo que se nos escapa, lo que va más allá de todo límite aprensible.

Desde las pedagogías feministas negras y las pedagogías queer/cuir, distintas pensadoras han teorizado sobre el eros y el erotismo en relación con la práctica pedagógica. Una de las primeras que va a plantear la importancia del erotismo es bell hooks en su texto “Eros, erotismo y el proceso pedagógico” que se publica originalmente en la revista *Cultural studies* en 1993 y muy posteriormente se traduce al español (2021). Desde los feminismos negros, hooks apela a plantear la existencia de una identidad negra posmoderna que desafíe los esencialismos y la unidimensionalidad que refuerzan los feminismos blancos. Por otra parte, apuesta a construir una nueva epistemología que se construye a partir de la experiencia vivida, poniendo en el centro la cuestión ética y la experiencia atravesada por las emociones y la empatía. Este texto nace de su experiencia de la opresión y el autoritarismo durante sus estudios de grado y posgrado en la universidad; y, a partir de su contacto con la obra de Paulo Freire, empieza a reflexionar, ya como docente, acerca de la educación como práctica de libertad y acuña el concepto de pedagogía comprometida que da cuenta de explorar la emoción, la escucha, el intercambio de voces, saberes y experiencias entre estudiantes y docentes. En este marco, plantea el lugar fundamental de la erótica y del erotismo en las prácticas de enseñanza universitarias como formas de legitimar una pedagogía que niegue la separación cartesiana entre mente y cuerpo, y dé lugar al eros y al erotismo en el proceso de aprendizaje. En este sentido plantea:

(...) eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo global de autorrealización, de que puede proveernos una base epistemológica que nos permita explicar cómo conocemos aquello que conocemos, posibilita tanto a profesores como a estudiantes a usar esa energía en el contexto de la clase de forma de vigorizar la discusión y estimular la imaginación crítica. (2021: 217)

Es decir, el eros aparece en hooks como potencia epistémica, como modo de conocimiento y de apropiación del conocimiento y, a su vez, como forma de enseñar, de involucrar la pasión y el amor en el intercambio con lxs estudiantes para tender puentes hacia otrxs, generar lazos afectivos y epistémicos, como forma de desarrollar la curiosidad en relación con los saberes y, por ende, el deseo de conocer. De este modo, hooks apuesta a reconfigurar la relación que lxs sujetxs tienen con el conocimiento en tanto plantea que se trata de que podamos descubrir el eros dentro de nosotrxs mismxs y, a partir de ahí, que nuestro cuerpo sienta el deseo por el conocimiento. Para ello es fundamental que entremos al aula con nuestros cuerpos enteros; es decir, hooks da cuenta de que somos cuerpos que sentimos, respiramos, pensamos, sudamos; somos cuerpos sexo-generizados que construimos conocimiento con otros cuerpos en las aulas, mediados por la pasión, el interés, la curiosidad y el amor. La propuesta de hooks es perturbar los modos dominantes del saber y explorar, como docentes y estudiantes, el territorio del desvío, de la alteración, de lo no pensado, de la ignorancia. Es decir, se trata de transitar lo imaginable, lo desconocido, lo que está más allá de lo que acontece. Y, en esa búsqueda, ubicamos los saberes disciplinares en un territorio de lo posible, donde los saberes específicos están imbricados con la vida y la experiencia. Allí está, podríamos decir, la articulación clara con la ESI en tanto los saberes de la Lengua y la Literatura desde la ESI/perspectiva de género son saberes para la vida —o saberes vivos, como los denomina Rolnick (2019)—, más allá de las aulas universitarias y de nuestra disciplina.

A partir de la década de 1990 y del texto fundante compilado por Guacira Lopes Louro *O corpo educado* (1999) desde las pedagogías *queer/cuir* se exploran las condiciones de aprendizaje y la reflexión sobre los saberes y los modos de conocer en un contexto educativo marcado por la normalización de las diferencias jerarquizadas y las certezas naturalizadas respecto de los homosexuales. En ese sentido, Lopes Louro (2012) desarrolla una pedagogía *cuir* que apuesta, por un lado, al extrañamiento del currículum en tanto acción de desconfianza en relación con el modo en que se sistematizan y se presentan los conocimientos; por otro lado, plantea la ignorancia como forma de conocer y, en ese sentido, la resistencia a conocer como una forma de no-deseo en la implicación con los conocimientos y, por último, la exploración de lo impertinente, lo incontrolable, lo que causa incomodidad, lo que está fuera de toda lógica que perturba lo familiar, lo conocido. En ese movimiento que propone Lopes Louro de “hacer queer el currículum” (2012: 117) hace referencia a “poner en cuestión la idea de que existe un cuerpo de conocimientos más o menos seguro que debe ser transmitido, o de poner en cuestión la relación tradicional profesor-estudiante-texto” (ibídem: 115-116). Es decir, esta pedagoga perturba los modos de conocer convencionales y plantea la necesidad de preguntarse acerca de qué se conoce, cómo, por qué y para qué. Y, en ese sentido, explica que podemos resistirnos al conocimiento, podemos no desear conocer, y que la ignorancia también es una forma de conocer. Asimismo, en una búsqueda por romper con la normalización en las prácticas educativas, propone traspasar los límites de lo pensable, atravesar las dificultades epistemológicas, perturbar lo instituido para transitar lo no conocido, para hacernos las preguntas impensables, impertinentes, incómodas. Y, en ese movimiento, Lopes Louro plantea una “erotización de los procesos del conocer, de aprender y de enseñar” que viene definida como “una energía y una fuerza motriz que impulsa nuestros actos cotidianos y nuestras relaciones con los otros” (2012: 120); y asocia la erótica con la curiosidad y el deseo de saber y, a su vez, con la existencia de multiplicidad de cuerpos, sexos y géneros en los espacios educativos. De allí que la

presencia del erotismo en las prácticas educativas puede aportar experiencias placenteras, sensibles, somáticas para lxs sujetxs.

La erótica como potencia, energía y fuerza motoriza nuestro hacer cotidiano en las aulas y conmueve la noción de normalidad en la educación para explorar la cuirización de lo pedagógico, como señala Susanne Luhmann. Es decir, la pedagogía desde una perspectiva *cuir* se pregunta acerca de cómo llegamos a conocer y, en relación con ello, “¿qué provoca ser enseñado?, ¿qué les hace el conocimiento a lxs estudiantes?, ¿cómo se entiende el conocimiento en la relación entre docente, texto y estudiante?” (2018: 52). Estas preguntas, sobre todo la primera, nos invitan a interrogarnos sobre la relación entre conocimiento y deseo, entre conocimiento y efectos en lxs sujetxs y, en relación con las prácticas de lectura literaria, se trataría de explorar los sentidos posibles del conocimiento en el encuentro/desencuentro erótico o erotizante entre textos y estudiantes en las aulas de la universidad; o bien, transitar el desvío, provocar sentidos inesperados, hacer estallar lo instituido, transitar la experiencia de la lectura como intensidad, movimiento, transformación en una actitud de escucha atenta que registra qué pasa con nuestros cuerpos en la lectura, qué nos pasa cuando leemos.

Entonces, como señala Britzmann (2002), se trata de fundar una pedagogía transgresora que recupere la relación dialógica entre afectos e intelecto en tanto estos elementos se vinculan con el deseo y requieren de un compromiso en el ámbito educativo. En ese sentido, apuesta a transitar el eros y el deseo en las prácticas educativas en tanto las piensa como prácticas corporales. Y, en relación con la lectura, la piensa como diálogo entre el ser y el texto donde se perturba el estatus del intérprete y la jerarquización interpretativa; lo que tiene relevancia es cómo se lee y, a su vez, plantea que la resistencia forma parte del conocimiento y de lxs sujetxs. Se trataría de imaginar lo posible, exceder lo existente en la maquinaria educativa, correr el límite de lo pensable, considerar el conocimiento como productor de inestabilidad e incertidumbre; es decir, construir una pedagogía “que se ocupe de prácticas interpretativas, de relaciones sociales y de métodos que rehúsen el pensamiento heterosexual” (Britzmann, 2016: 217).

Por último, desde la “pedagogía vampira” que presenta val flores podemos considerar el erotismo “como una cierta práctica subjetiva que posibilita el cuestionamiento de las formas de pensamiento tradicionales sobre la sexualidad” y lo erótico como “energía vital, una fuerza que produce imágenes, textos, rituales, lenguajes” (2017: 101). Esa fuerza vital aporta el placer y la curiosidad que promueven prácticas y relaciones con los saberes que abren posibilidades, maneras de pensar, identidades sexuales y “una erótica de pensar” (ibídem).

Con todo, podemos preguntarnos, luego de este recorrido: ¿cómo hacemos dialogar estos sentidos de los términos eros/erótico/erotismo con la lectura literaria en la formación docente en Letras? ¿Qué experiencias tenemos que desplegar y promover para una erótica de la lectura literaria en la formación de docentes de Lengua y Literatura en la universidad? ¿Se puede enseñar la erótica? ¿Se puede transmitir? ¿Cómo mediamos como docentes en este encuentro sensible con la literatura?

Conclusiones

Imaginar cómo abordar las prácticas de lectura desde una erótica nos trae también incertidumbres en relación con cómo pensar la mediación docente. ¿Cómo mediamos como docentes en este encuentro sensible con la literatura? ¿Qué experiencias tenemos que transitar y convidar para sumergirnos en una erótica de la lectura y promoverla entre lxs estudiantes? ¿Qué lugar se le da en la formación docente universitaria a estas

lecturas sentipensantes? Conjeturas, zonas de incerteza, posibilidades de exploración, de ensayo a partir de nuestra propia experiencia como lectorxs erotizándonos con la literatura, dando lugar al goce, al no saber, a lo desconocido pero, a su vez, desplegando el conocimiento profundo de nuestro ser como personas con una historia, una identidad, un cuerpo en el mundo en diálogo con otrxs.

Leer literatura, entonces, se configura como práctica sociocultural generizada inscripta en los cuerpos de lxs lectorxs. Los modos de leer se entraman con la percepción, el movimiento, la afectividad y la materialidad corporal para configurar formas identitarias singulares y experiencias subjetivas diferentes a partir de cómo y dónde circulan los textos, cuál es su materialidad, cuáles las formas en que les llegan a lxs lectorxs. En esa instancia erótica somos atravesadxs por el texto, nos sentimos texto, sentimos con el texto, respiramos, tocamos, degustamos, escuchamos con el texto.

Entonces, otras preguntas surgen: ¿cómo leemos literatura desde esta erótica de la experiencia? ¿Qué sentidos nuevos llegan a nuestras vidas lectoras? ¿Qué pasa en el encuentro íntimo entre lectorxs y texto? ¿Qué vínculo establecemos entre la literatura y el arte? ¿Cómo nos afecta la literatura como arte, es decir, qué efectos produce en lxs lectorxs?

De algún modo, la apuesta por una erótica de las prácticas de lectura literaria nos invita a imaginar aulas afectadas y afectivizadas donde se despliegan sentidos, potencias, intensidades, experiencias que apuntan a desheterosexualizar y desnormalizar las prácticas educativas para convidar experiencias placenteras, hospitalarias y amorosas.

Bibliografía

- » Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires, Caja Negra.
- » Andino, F. y Bonatto, V. (2020). Disciplina y/o perspectiva de género en la formación docente en Letras. En Abel, S.; Carou, A. y Sardi, V. *Silencios y excepciones*, pp. 11-20. Buenos Aires, GEU.
- » Baez, J. (2020). ESI ¿con todas las letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Ex Libris*, (9): 144-155.
- » Bardet, M. (2021). *Perder la cara*. Buenos Aires, Cactus.
- » Barthes, R. (1980). *El grano de la voz*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » ----- (2003). *Variaciones sobre la literatura*. Buenos Aires, Paidós.
- » Bollini, R. (2013). En la mitad del asunto. En Bollini, R. y Sardi, V. *Cartografías de la palabra*, pp. 55-81. Buenos Aires, La Crujía.
- » Britzman, D. P. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopes Louro, G. (comp.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Genna, M. (trad.) con supervisión de Morgade, G. Belo Horizonte, Auténtica.
- » ----- (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida Jiménez, R. M. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, pp. 197-228. Barcelona, Icaria.
- » ----- (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, año 7, (9): 13-34.
- » Carson, A. (2020). *Eros. El dulce-amargo*. Buenos Aires, Fiordo.
- » Carou, A. y Martín Pozzi, C. (2017). Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los afectos. En Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI*, pp.48-70. La Plata, Edulp.
- » Deleuze, G. (1994). *La literatura y la vida*. Córdoba, Alción.
- » ----- (2012). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires, Tusquets.
- » Di Giorgio, M. (2010). *No develarás el misterio*. Buenos Aires, El cuenco de plata.
- » Eribon, D. (2017). *Teorías de la literatura*. Buenos Aires, Waldhuter.
- » flores, v. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile, Palinodia.
- » Foucault, M. (2015). *La gran extranjera*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » hooks, b. (2021 [1993]). *Enseñando a transgredir*. Madrid, Capitán Swing.
- » Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- » Littau, K. (2004). *Teorías de la lectura*. Buenos Aires, Manantial.
- » Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En Lopes Louro, G. (comp.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Genna, M. (trad.) con la supervisión de Graciela Morgade. Belo Horizonte, Auténtica.
- » ----- (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*, pp. 109-120. La Plata, Edulp.

- » ----- (2018). Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría cuir como política de conocimiento. En *Pedagogías transgresoras II*, pp. 67-78. Córdoba, Bocavulvaria.
- » Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Madrid, Horas y Horas.
- » Luhmann, S. (2018). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O la pedagogía es una cosa bastante cuir. En *Pedagogías transgresoras II*, pp. 39-66. Córdoba, Bocavulvaria.
- » Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2). Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- » ----- (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3 (1). Disponible en: <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESeo80>
- » Richard, N. (1993). *Masculino/Femenino: prácticas de la diferencia y cultura democrática*. Santiago de Chile, Francisco Zegers editor.
- » Robles, R. (2020). *La última lectora*. Buenos Aires, FCE.
- » Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- » Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos*. Buenos Aires, GEU.
- » ----- (2020). Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras. *Entramados*, 7, (8): 121-134.
- » Segarra, M. (ed.) (2010). *Entrevistas a Helène Cixous*. Barcelona, Icaria.
- » Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Buenos Aires, Alfaguara.

Valeria Sardi

Doctora y profesora en Letras, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora formada e integrante del Grupo Saberes Corporales del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-7260-7691>
 vsardi@fahce.unlp.edu.ar