



El femicidio debatido y, a la vez, silenciado en lecturas sobre “El gato negro” de Edgar Allan Poe. Una mirada etnográfica en una escuela secundaria pública de Araguaína, región norte de Brasil

Femicide in discussion and out of discussion in a reading experience of ‘The Black Cat’ by Edgar Allan Poe in a high school literature class. An ethnographic perspective of an Araguaína’s High School (North of Brazil)

Santiago Abel

Universidad Federal de Tocantins, Brasil

santiago_abel87@yahoo.com.ar

RESUMEN:

El cuento *El Gato Negro* de Edgar Allan Poe es mundialmente conocido y forma parte de los currículums escolares de gran parte del mundo occidental. A pesar de tratarse del relato de un femicida, históricamente su abordaje escolar ha sido desde el género terror. En este artículo analizo una experiencia de lectura literaria de este cuento en la escuela secundaria centrándome en las voces que postulan lecturas que no silencian este asesinato. Lo que se dice, lo que no se dice y lo que se podría decir. La perspectiva etnográfica nos permite pensar la relación de estos sujetos, brasileños y brasileñas, del interior, con los saberes sobre géneros y sexualidad en relación con la lectura literaria.

PALABRAS CLAVE: Género, Identidad, Enseñanza de la literatura, Femicidio.

ABSTRACT:

The worldwide known short-story *The Black Cat* by Edgar Allan Poe is usually part of almost all high school literature programs. Despite of being a femicide tale, it has been historically read as a horror story. In this article, I analyze a reading experience of *The Black Cat* in a high school literature class, focusing on the voices who propose a reading where this murder is not silent. What is said, what isn’t said and what could be said. The ethnographic perspective allows us to think how these Brazilian students understand gender and sexuality by doing literature analysis.

KEYWORDS: Gender, Identity, Literature studies, Femicide.

1. INTRODUCCIÓN: UNA CLASE DE LITERATURA, ANÁLISIS LITERARIO EN CONTEXTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Este artículo es un adelanto de mi trabajo final del programa de Maestría en Letras: Enseñanza de la Lengua y la Literatura (PPGL) en la Universidad Federal de Tocantins (UFT), actualmente en curso. En este marco, me dedico a la investigación de la aparición de las discusiones de género en dos cursos de una escuela secundaria de la ciudad de Araguaína, Tocantins. En esta instancia en particular, trabajo con conceptos específicamente de *Letramento Literário*,¹ una perspectiva de gran importancia en la formación de profesoras y profesores en la UFT. Presentaré un recorte, en particular las clases dedicadas al cuento “El gato negro” de Edgar Allan Poe.² Se trata de un cuento ampliamente difundido y muy canonizado, parte de la cultura escolar, que me permite, a partir de una experiencia puntual, pensar el abordaje general de este cuento en la docencia.

Las experiencias citadas en este trabajo forman parte del Diario de Campo (inédito) cuyo proceso de escritura se dio durante los tres últimos meses del año 2017. Durante ese tiempo, realicé observaciones de las clases de literatura de dos últimos años de una escuela secundaria pública ubicada en una zona cercana al

Recepción: 30 de marzo de 2018 | Aprobación: 15 de octubre de 2018 | Publicación: 2 de septiembre de 2019

Cita sugerida: Abel, S. (2019). El femicidio debatido y, a la vez, silenciado en lecturas sobre “El gato negro” de Edgar Allan Poe. Una mirada etnográfica en una escuela secundaria pública de Araguaína, región norte de Brasil. *Descentrada*, 3(2), e091. <https://doi.org/10.24215/25457284e091>



centro de la ciudad de Araguaína, Tocantins. Las clases estaban a cargo de la misma profesora y se dictaban casi en simultáneo: 50 minutos en un aula, un pequeño recreo, y se repetía la clase con el otro grupo. Las diferencias entre un grupo y otro fueron grandes en algunas ocasiones, pero no en la lectura de este cuento, por eso me referiré a un grupo o a otro de forma alternada, sin diferenciarlos. Los conceptos llamados de *Letramento Literário*, que son, básicamente, los de la crítica literaria, me ayudan a analizar los contenidos específicos del campo de la literatura. La etnografía abre el juego hacia la construcción de un discurso que mira hacia lo particular, basado en la experiencia del investigador en diálogo con las teorías. Al ser este un texto etnográfico, desarrollaré interpretaciones de lo registrado en el campo, valiéndome, no sólo de los registros, sino también de teorías que considere apropiadas para el enfoque de género sobre el que hago énfasis.

Señala Rosana Guber (2001) que “‘descripción’ no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador” (p. 18). Esto, que podría ser llamado de “interpretación”, es lo que Clifford Geertz llama *descripción densa*, que no es un modo de describir en las notas de campo, sino un modo de interpretar esa instancia en el trabajo de campo, que va más allá de la simple descripción, sino que se parece más al trabajo de un crítico literario (Geertz, 1987, p. 24). A la forma de un texto literario, el campo se abre a una multiplicidad de interpretaciones ya que, en la escuela, esos intercambios, que parecen cristalizados en la institucionalización del ámbito escolar, están mediados por múltiples variables: historia de vida de los sujetos, condiciones históricas, sociales y cuestiones de género.

Finalmente, desde lo acontecido en el campo, intentaré pensar cómo aparecen los discursos que abordan perspectivas de género. Los sujetos que forman parte de este análisis están actuando en un campo muy específico: una clase de literatura en la escuela. Cómo estas personas actúan, inclusive cómo piensan fuera de las aulas, excede esta instancia. Me interesan los saberes de género que circulan por las clases desde el concepto de *performatividad* de Judith Butler. Este término será importante en tanto es el enfoque desde el cual entendemos la construcción de los cuerpos como parte de las identidades sexo-genéricas. Tenemos en cuenta que “una construcción no es lo mismo que un artificio” (Butler, 2010, p. 145) por eso, al afirmar que es construida no le estamos quitando ningún tipo de legitimidad, ni afirmamos que algunas identidades, que algunos cuerpos, serían construidos y otros no. De hecho, “la dimensión ‘performativa’ de la construcción es precisamente la reiteración forzada de las normas.” (Butler, 2010, p. 145). La construcción de la división genérica entre varones y mujeres y los modos en que deben ser estas masculinidades y feminidades es constante y forma parte de la práctica escolar. Esta performatividad se hace carne en los cuerpos. Estas nociones pueden generar “una tendencia a pensar que la sexualidad es algo, o bien construido o bien determinado; a pensar que, si es construida, es en algún sentido libre, y si está determinada, es en algún sentido fija” (Butler, 2010, p. 145).

La principal dificultad del trabajo de campo consiste precisamente en poder construir teorías propias del campo y no buscar en el campo ejemplos de alguna corriente teórica. Si bien pienso la identidad sexo-genérica desde una perspectiva queer, me interesa analizar qué concepciones sobre los géneros y las sexualidades aparecen en las clases de literatura. Por esta razón, y por tratarse de una primera instancia dentro del proceso de escritura de mi trabajo de maestría, es que aquí me dedico más a generar preguntas que a responderlas.

La dicotomía que plantea Antoine Compagnon, en *O Demônio da teoria: literatura e senso comum* (2010), complejiza el binomio literatura como mimesis vs. literatura como una representación de sí misma será fundamental en esta instancia para intentar establecer un propósito general de la enseñanza de la literatura en la escuela. Esta línea aristotélica de análisis literario se presenta de forma omnipresente en la formación de profesoras y profesores en la UFT. Muchxs de lxs profesorxs de la región, la mayoría de esa escuela, inclusive la profesora, se formaron en esta casa de estudios. La profesora de los cursos también realizó una maestría en esta universidad y, en el momento en el que se desarrollaron las observaciones, se estaba preparando para ingresar en el doctorado. Su fuerte vínculo con la academia constantemente me hacía suponer que esta profesora hacía y decía exactamente lo que se espera de unx egresadx. Si bien me refiero a las intervenciones didácticas de una docente en particular, sus prácticas representan, en gran medida, el modo de mirar la literatura y su enseñanza que es propuesto desde la universidad. A diferencia de lo que sucede en la

Universidad Nacional de La Plata, donde me formé, o en la Universidad de Buenos Aires, donde la formación se orienta, en gran parte, a la investigación y no a la docencia, los profesorado universitarios en la UFT tienen banda horaria (nocturna o vespertina) y son elegidos generalmente por estudiantes que trabajan y estudian. Su duración es de cuatro años.³ Una descripción del profesorado de la región en este artículo que analiza la escuela puede parecer unadigresión, y quizás lo sea, pero es un rodeo necesario en tanto nos lleve a pensar la formación de lxs docentes. Esahí a donde quiero que lleguen estas preguntas, no porque sean inquietudes mías, sino porque son inquietudes que nacen en la escuela

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

No existen ni teorías de lectura ni teorías de literatura sin literatura y sin lectura. Las teorías nos brindan herramientas para volver sobre las prácticas. Trabajar con un cuento canónico no implica ni exige reproducir modos canónicos de lectura.

Antoine Compagnon (2010) nombra, en principio, dos corrientes, una “clásica”: la literatura como espejo del mundo; y una “moderna”: la literatura habla de la literatura. En el primer caso, hace referencia al concepto aristotélico *mimesis*, que se puede traducir como “imitación” y supone que la literatura es un espejo del mundo. Como referente de la segunda tradición, Compagnon nombra a Roman Jakobson (2010, p. 98). También, podemos pensar en Bajtín y los formalistas rusos, que proponen una definición de literatura que tiene al discurso como su propio referente: la literatura interpretada como puro lenguaje, literatura solo hablando de literatura. Ambas nociones aparecen alternativamente en las clases observadas.

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

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

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

Me interesa pensar cómo estos conceptos de autor y de lector aparecen en la escuela sin caer en fórmulas que simplifiquen y critiquen el trabajo docente diciendo, por ejemplo, que trabajar con biografías esté bien o mal. En definitiva, la crítica que hace Barthes a una lectura en relación con la biografía del autor es para los casos en los que el texto se reduce a una explicación de una vida. Un texto literario no tiene una explicación, o una resolución como una ecuación matemática. Buscar una explicación única a un texto literario sería cortar de cuajo su potencial polisémico.

En los textos policiales es la propia historia la que pide una resolución, un caso a ser resuelto. El género policial, explorado por Poe en muchas ocasiones, plantearía una contradicción en relación con esta búsqueda de la polisemia de los textos literarios, si pensamos la resolución de ese misterio como lo único que puede

tener diferentes lecturas. En el caso de “El gato negro”, la ambigüedad que se plantea es si se trata de un cuento fantástico o de un policial. Esta necesidad de elegir, entre un género u otro, no está explícita en el cuento, ya que el narrador en primera persona todo el tiempo construye un relato fantástico o de terror⁴. Para que se cumplan las reglas básicas del policial, falta la figura del/de la detective. Si bien no hay detective, ¿no podemos pensar que nosotrxs, lectorxs, somos lxs detectives y tenemos que descubrir un culpable para este crimen? Insisto en la elección del género policial, porque es desde esta perspectiva que reconoceremos la muerte de la esposa del personaje como un crimen, e intentaremos encontrar un culpable: el femicida. Por el contrario, el hecho de interpretar este cuento como fantástico o de terror, nos permite culpar a un gato de la muerte de una mujer, inclusive cuando el propio asesino confiesa que fue él quien le dio un hachazo en la cabeza. En las clases observadas aparecieron las dos interpretaciones como posibles, pero también como válidas, habilitadas sin ningún tipo de cuestionamiento. ¿Podemos, en este caso, defender la polisemia, la libre interpretación, si, al hacerlo, le estamos dando validez a un modo de leer que desestima la gravedad del asesinato de una mujer?

La lectura silenciosa ocupó la totalidad de la primera clase⁵ de los dos cursos observados. La segunda clase empezó con un video,⁶ que proponía una relectura de la historia comenzando solo a partir del encuentro del protagonista con el gato negro que tiene la mancha blanca alrededor del cuello. El audiovisual animado, imitando una película muda, tiene varios elementos que podemos criticar a partir de Barthes en tanto cierra lecturas. El rostro del protagonista es significativamente parecido al rostro de Poe, especialmente en su peinado (lo más característico). Otra distinción es que, en los créditos finales, aparece la figura del protagonista ahorcado, hecho sugerido en el texto, pero ausente, como veremos, en la interpretación de los alumnos y las alumnas. En todo caso, la proyección del corto funciona como la primera experiencia verdaderamente grupal de acercamiento al texto, ya que la primera lectura fue en silencio, íntima, personal, y ahora se abre lugar a una puesta en común. La profesora abre la discusión con la pregunta: “¿Les parece bien que se les pegue a los niños?”. En el contexto brasileño es una pregunta significativa, si bien mi experiencia en este país es la de un extranjero y no frecuento personas que tengan hijxs, me ha llamado la atención ver en la calle madres y padres pegándoles a sus niñxs. Inclusive hay videos en la plataforma YouTube en donde se retoma esta práctica desde el humor negro⁷. La primera propuesta de intervención de la docente hacia lxs alumnxs no fue para hablar del cuento, sino del mundo, de la propia experiencia de vida y no de otras experiencias de lectura. A pesar de haberse planteado la pregunta, esa discusión no tuvo lugar.

De esta clase destaco tres intervenciones que representan tres líneas de interpretación del cuento:

- Él ya era un perverso.
- Usó al gato como una excusa.
- La culpa la tienen el alcohol y el gato negro. (Diario de Campo).

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

En tensión con la teoría literaria, y en relación con el tema que será abarcado con más profundidad en mi tesis de maestría, aparece el género (*gender*) en tanto identidad, consolidándose como una parte central de las interpretaciones literarias. De las tres interpretaciones que surgieron en un curso, la que tuvo un corte más psicológico (era un perverso) y la que culpaba al gato y al alcohol eran representadas por varones, mientras una chica sostuvo que el gato era una excusa. ¿Una excusa para qué? Una excusa para matar a la esposa, algo que tendría que quedar muy claro, pero que nadie terminaba de decir.

Esta misma escena se repitió en el otro curso observado, con la diferencia que, esta vez, los alumnos y las alumnas estaban menos familiarizados con el texto y la proyección del corto les llamó la atención⁸. En el momento en el que protagonista comienza a pegarle a la mujer se escucha que alguien pregunta por qué lo hace. Unos minutos más adelante, cuando en el video el hombre la asesina, algunos alumnos se ríen. Hay algo de comicidad en esa representación animada, la muerte aparece como un paso de comedia, a la forma de Los Tres Chiflados. Después de la proyección, se vuelve sobre el texto y se señalan dos características formales, por un lado, que está escrito en primera persona y otra característica de índole argumental: el hecho que al protagonista parece interesarle más la muerte del gato que la de su esposa. Señalar estas características formales tiene una finalidad más descriptiva que interpretativa, ya que no produce nuevas interpretaciones durante esta clase.

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

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

Llegando al final de esta primera clase, la profesora pide una descripción general de la personalidad del narrador. Un alumno afirma que es “calmo porque mata a su mujer y no se altera”, otro dice: “es un asesino en serie”. Una alumna afirma que “el gato no tiene nada que ver”. Estoy particularmente interesado en rescatar esa voz que defiende al gato y que, por ende, condena al narrador del cuento. Esa voz, sin embargo, se pierde en la clase.

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

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

Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente, que me tornava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava, especialmente, de animais, e meus pais me permitiam possuir grande variedade deles (Poe, 1978, p. 41).⁹

Dos sensaciones difíciles de expresar en el diario de campo me quedaron de haber presenciado esas clases: por un lado, la duración, clases de 50 minutos que en general dejaban poco tiempo para la discusión. En

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

En la clase siguiente a la ya mencionada, un alumno de uno de los dos cursos, que había faltado toda la semana anterior pero que había leído el cuento, cuando preguntaron sobre la personalidad del personaje principal dijo: “es manipulador”. Cuando la profesora preguntó el porqué de su afirmación, no obtuvo respuesta y se abandonó el análisis que toma a la manipulación como la principal característica del narrador del cuento. Pensar que, cuando el narrador destaca la docilidad y la bondad del carácter, está queriendo elaborar una manipulación, es una excelente interpretación ya que permitiría el surgimiento de indagaciones sobre los discursos: ¿Cuánto hay de manipulación entre el diálogo que se establece entre el lector y la literatura? ¿Cuánto hay de manipulación en los discursos en general? Interesante sería preguntarnos a quién está queriendo manipular el narrador y de qué forma. Inclusive, si consideramos, el análisis de “El gato negro” como un cuento policial, la pregunta sobre la manipulación nos va a permitir descubrir al culpable del asesinato. Quien es culpable suele declararse inocente, en este caso, el narrador-protagonista narra en detalle cómo comete un crimen y, aún así, logra que muchxs lectorxs culpen a un gato. En este contexto la palabra “manipulación” resulta fundamental para entender cómo, aún brindándonos todos los datos, se puede incentivar la idea, por ejemplo, de que ese hombre es inocente.

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

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

3. EL GÉNERO EN “EL GATO NEGRO”

Las problemáticas de las relaciones de género aparecen desde el principio de este ensayo. Se está trabajando con un cuento que, si bien está narrado desde la perspectiva de un personaje varón, cuenta la historia de un matrimonio. Un matrimonio que termina en un femicidio porque el marido es alcohólico y

asesina a su mujer de un hachazo en la cabeza. Desde las leyes, sin dudas, sí se trata de un femicidio. ¿Por qué, entonces, lo trabajamos en relación con los mitos y no a la *Ley Maria da Penha*?¹⁰

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

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

4. UN ESCRITOR DEL SIGLO XIX, LECTORXS DEL SIGLO XXI

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

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

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

Pensar desde un paradigma de género actual la tradición literaria para encontrar nuevos modos de leer textos canónicos resulta enriquecedor en tanto propone nuevas lecturas. Los textos clásicos se mantienen vigentes no solo por la fuerza de la tradición, sino por la actualidad de sus temáticas entre lectorxs contemporáneos. Este cuento de Poe nos genera simpatía con un asesino, hacia quien podemos sentir empatía

y compasión. Un hombre que un día le arrancó un ojo a su gato, que otro día mató de un hachazo a su mujer se muestra como un ser sensible, con una infancia solitaria. Concepciones teóricas contemporáneas, como la figura del femicidio, nos ayudarían en este caso a darle relevancia a una forma de leer que apareció en estas clases pero que perdió importancia en tanto fue una idea inconclusa.

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

El concepto de “femicidio” es el que aparece “silenciado”. Al hablar de silenciamiento nunca me refiero al silencio, de hecho, durante estas clases, todxs hablaban todo el tiempo, también había escucha. Un diálogo quizás muy fragmentado, pero diálogo al fin, expresión de opiniones. Cabría preguntarnos qué es exactamente lo que se está silenciando, y por qué surge esta palabra cuando la hipótesis de que el narrador asesina a su mujer independientemente de la presencia o no del gato está presente en la clase. Lo que falta es, precisamente, un abordaje con perspectiva de género. Falta, no solo porque es una necesidad misma que ayudará a sistematizar estas voces a partir de las cuales se podría identificar a este asesinato como un femicidio, sino porque los lineamientos del Ministerio de Educación brasileño lo piden desde el año 1995.

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

5. LA LECTURA DE LITERATURA EN LA ESCUELA

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

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

Volvamos sobre el texto de Poe:

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

Realizado o terrível assassinio, procurei, movido por súbita resolução, esconder o corpo (Poe, 1978, p. 48).¹¹

¿Cómo hoy podemos dejar pasar desapercibido ese párrafo? ¿Cómo podemos ignorar o justificar este acto? ¿Se producirían las mismas interpretaciones si hubiera sido una mujer matando a su esposo? Las circunstancias, el interés de alumnos y alumnas, el argumento del cuento, todo parece propicio para la

aparición de una discusión profunda que analice las concepciones que aparecen sobre masculinidades y feminidades. Como observador esperé en la clase que eso suceda, pero no fue así. Con ese asesinato, descrito de esa forma, ¿podemos encontrar algún atenuante? En el caso en el que aparezcan atenuantes o justificaciones, ¿qué representa en una clase que unx alumnx esté, de una forma o de otra, justificando ese asesinato?

Como investigador extranjero es inevitable pensar que mis expectativas corresponden a la realidad argentina y no al contexto brasileño. Buscando paralelismos que me ayuden a entender otras realidades, llego a Fernando Andino y Valeria Sardi (2016) quienes analizan una experiencia de escritura en la escuela secundaria en Argentina en la que aparece un texto muy violento producido por un grupo de varones, quizás como respuesta a otro texto escrito por unas alumnas. Aquí el profesor a cargo de la lectura del texto escrito por alumnos varones siente una gran incomodidad a la hora de leer el texto en voz alta frente a un grupo de personas de la comunidad escolar. En ese mismo trabajo se narra la exposición de un texto escrito por alumnas en el que no había violencia, pero sí se presenta a una pareja compuesta por un príncipe y una transexual que “terminaron garchando felices para siempre porque ella quiere uhm ahm uhm” (Sardi, Andino, 2016, p. 4). La lectura de este texto había generado incomodidad en una parte de los docentes de la escuela, pero no en el profesor a cargo. En cambio, el segundo texto, escrito por varones,¹² en el que se violenta a un personaje femenino, genera una gran incomodidad, esta vez en el profesor a cargo:

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

También, en ese trabajo, se analiza la aparición de la vergüenza como “prácticas que nos ‘igualan’ a nuestros alumnos/as y permiten otras discusiones, otras conceptualizaciones sobre los objetos de enseñanza y otras relaciones entre sujetos” (Sardi y Andino, 2016, p. 12). Estos conceptos de vergüenza y de percibirse “igualadx” con lxs alumnxs puede tener que ver con la exposición que unx profesorx puede sentir a la hora de hablar de género, aún más en un país donde son ampliamente difundidos los discursos de odio que hablan de “Ideología de Género”.¹³ Esta escena y lo que observé de la lectura de “El gato negro” en la escuela-campo dialogan en tanto colocan al docente entre dos posiciones. Si bien en el caso de “El gato negro” se realiza un trabajo de lectura y en el artículo se trabaja con prácticas de escritura, en ambos casos aparece una muerte de una mujer.

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

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

6. PALABRAS FINALES

La primera clase en la que se trabajó con “El gato negro” comenzó con una pregunta en relación con la violencia, con relación con los padres que les pegan a sus hijos. El cuento amplía esa pregunta a los violentos y la relación que tenemos con ellos, si los justificamos o los condenamos, si los despreciamos o si generan simpatía. La clase comienza con esa reflexión que nos invita a pensar sobre nuestras propias prácticas y a vincular

nuestra propia biografía con la historia del cuento. Es una responsabilidad que tenemos como docentes: respetar los diversos puntos de vista, pero también señalar dónde hay violencias y generar preguntas que ayuden a entender cómo estas violencias se reproducen. Y de ese modo, intentar desnaturalizarlas. Hay una sensibilidad, pero también una decisión política que lleva a la profesora a hablar de violencia en la clase en la que se introduce este cuento. Es por esto más llamativo cómo, hacia el final de las clases, las interpretaciones dentro del género fantástico o de terror, ganan terreno y desplazan al eje de la violencia como base para este análisis.

Pedir para investigar la vida del autor y relacionar el cuento con mitos populares, sin pedir relacionarlo con la *Ley Maria da Penha* es una decisión política y es una forma de posicionarse de la docente. La perspectiva etnográfica me permite analizar una instancia de investigación en campo a la manera de la crítica literaria, abriendo hipótesis y construyendo interpretaciones. Podemos preguntarnos reiteradas veces sobre una práctica específica, pero evitando cualquier juicio de valor porque no nos interesa culpabilizar a esta ni a ningúnx docente por lo que pasa o no pasa en clase. De hecho, en este trabajo, no estoy analizando a una profesora de literatura, sino, a partir de un estudio de caso, estoy pensando qué dificultades aparecen a la hora de abrir un debate de género cuando se está trabajando con un cuento canónico como “El Gato Negro”. En las clases siguientes, cuando trabajó otros cuentos, eligió poner en un primer lugar distintas problemáticas de las relaciones de género, generando discusiones muy interesantes y formativas en el aula. No así con el texto de Poe, escrito en el siglo XIX que también presenta estereotipos y violencias de género y es importante problematizar.

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

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

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

REFERENCIAS

- Barthes, R. (2004). A Morte do Autor (pp. 57-64). En Barthes, R. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barthes, R. (2008). *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Compagnon, A. (2010). *O Demônio da teoria: literatura e sensocomum*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura (pp. 19-40). En Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. México DF: Gedisa.

- Gomes de Sousa, R.(2018). *Silenciamento sobre a identidade de gênero e orientação sexual no plano municipal de Araguaína: Uma análise semiótica*. Tocantins: UFT.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Poe, E. A. (1978). O Gato Preto (pp. 41-50). En *Histórias Extraordinárias*. São Paulo: Victor Civita. Tradução de Breno Silveira e outros.
- Sardi, V. (2012). Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria. *Estudios de Teoría Literaria* Revista digital, 1(2), 31-39.
- Sardi, V. y Andino, F. (2016). Escritura masturbatoria en jóvenes de escuelas secundarias de Berisso: Radiografía de una etnografía íntima. En *Octavas Jornadas sobre Etnografía y Métodos cualitativos*, 10 al 12 de agosto de 2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de

NOTAS

- 1 Usaré el nombre de la disciplina en portugués por no hallar su equivalente castellano.
- 2 Se trata del relato de un hombre que va a morir. Cuenta cómo a partir de la llegada de un gato negro a su vida, él, un amante de los animales, termina ahorcando al gato un día que regresa alcoholizado. Tiempo después, aparece otro gato negro que podría ser una reencarnación del primer gato. Este segundo gato sería la razón por la que asesina a su esposa de un hachazo en la cabeza.
- 3 Las diferencias culturales entre la ciudad argentina en la que me formé, La Plata, y la ciudad periférica en la que me encuentro en la actualidad, son muy grandes y cualquier estudio comparativo que no sea exhaustivo resultaría en conclusiones demasiado inexactas. Me interesa señalar que es una universidad que acaba de cumplir los 10 años, que alberga a una comunidad principalmente periférica y que, en general, los estudiantes son la primera generación de universitarios en la familia.
En relación con el curso de Letras, tiene una estructura de materias en bandas horarias, con un aula fija, en la que un mismo grupo continúa a lo largo de todo el curso, más similar a un profesorado no universitario que al curso de Letras en el que me formé.
- 4 Si desde la teoría queer pensamos en los géneros (*gender*) como construcciones, podemos también desnaturalizar los géneros literarios (*genre*) y proponer que “El gato negro” tiene elementos del fantástico, del terror y del policial.
- 5 La lectura silenciosa en la escuela forma parte de la tradición escolar brasilera. En las clases de *Letramento Literário* en la UFT se enseña que el primer contacto con los libros tiene que ser en silencio y personal. Este conocimiento se transmite de forma oral, dentro de la academia y sin bibliografía. En estas clases, cuando se realizan lecturas orales, se hacen sin interrupciones. En mi experiencia como alumno extranjero, esta lectura sin interrupciones, especialmente cuando se trataba de textos literarios, me generaba una gran dificultad y eso hacía que la lectura fuera difícil de seguir. Una lectura con interrupciones para poder reconstruir líneas argumentales, pero también abrir sentidos y discusiones, hubiese sido muy productiva para mí.
Para un recorrido teórico que, desde una visión histórica, analiza la lectura oral en las clases, ver (Sardi, 2012).
- 6 Es un video hecho de forma casera, sin productores ni difusión más allá de la plataforma YouTube. Disponible en https://youtu.be/po_T90CthjI
- 7 Me refiero a la serie de videos “Havaianas de pau” disponibles en YouTube.
- 8 Hasta acá elegí alternar las discusiones e interpretaciones que se dieron en los dos cursos por ser homólogas. Hubiese sido inclusive muy difícil diferenciarlas porque se dijeron cosas muy parecidas. En este caso en particular, las reacciones a la hora de mirar el corto fueron diferentes y fue preciso hacerlo.
- 9 “Desde la infancia me destacué por la docilidad y bondad de mi carácter. La ternura que abrigaba mi corazón era tan grande que llegaba a convertirme en objeto de burla para mis compañeros. Me gustaban especialmente los animales, y mis padres me permitían tener una gran variedad”. (Traducción propia).
- 10 Maria da Penha fue una mujer brasileña que sufrió violencias durante 23 años de matrimonio. Su marido la intentó matar dos veces, la primera vez le disparó, la segunda, la intento ahogar. Logró escapar y hacer la denuncia. El caso fue emblemático e impulsó la aprobación de la ley que protege a las mujeres de la violencia machista en Brasil e introduce la figura legal del “femicidio” a la que hago referencia en este trabajo. Por esto, esta ley lleva su nombre.
- 11 “Cierta día, para cumplir una tarea doméstica, me acompañó al sótano de la vieja casa donde nuestra pobreza nos obligaba a vivir. El gato me siguió mientras bajaba la empinada escalera y estuvo a punto de tirarme cabeza abajo, lo cual me exasperó hasta la locura. Alzando un hacha y olvidando en mi rabia los pueriles temores que hasta entonces habían detenido mi mano, descargué un golpe que hubiera matado instantáneamente al animal de haberlo alcanzado. Pero la

mano de mi mujer detuvo su trayectoria. Entonces, llevado por su intervención a una rabia más que demoníaca, me zafé de su abrazo y le hundí el hacha en la cabeza. Sin un solo quejido, cayó muerta a mis pies. Cumplido este espantoso asesinato, me entregué al punto y con toda sangre fría a la tarea de ocultar el cadáver.” (Traducción propia)

- 12 El poema que aparece citado, escrito por alumnos, es el siguiente:

*Que te crezca, en cada poro, una pata de araña
Que te agarre un negro y te deje preñada
Que de tan fácil que sos y de encamarte con cualquiera te agarre SIDA
Que por ser tan inservible y tan cornuda te hagas prostituta
Que por ser tan falsa te mueras sola que por ser tan densa tu novio te de un voleo en el culo
Que por hablar mal por atrás te agarre cáncer de lengua y no la puedas chupar más.
Que por decir tantas boludeces te quedes muda
Que por cada mentira te salga un grano en el orto
Que por ser tan fina terminaste siendo una “PUTITA”
Y que cuando duermas se prenda fuego tu casa Y te quemes adentro
Con Amor*

Fuente: (Sardi, Andino, 2016, p. 11)

- 13 “A ideologia de gênero é uma narrativa que surge no interior da igreja católica e do Movimento Internacional e Nacional Pró-Vida e Pró-Família, com o objetivo de frear, de interromper, e se possível, retroceder as mudanças sociais e políticas decorrentes, no mundo, do uso do conceito de gênero, saúde, legislação e direitos humanos” (Furlani, 2016, citado en Gomes de Sousa, 2018, p. 30).