

**LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA: REPRESENTAÇÕES DE
EXPERIÊNCIAS HOMOSSEXUAIS NA ESCOLA**

***LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÁNEA: REPRESENTACIONES DE
EXPERIENCIAS HOMOSSEXUALES EN LA ESCUELA***

***YOUTH CONTEMPORARY LITERATURE: REPRESENTATIONS OF
HOMOSEXUAL EXPERIENCES IN SCHOOL***

Caroline Amaral AMARAL¹
Paula Regina Costa RIBEIRO²

RESUMO: Este artigo tem por finalidade discutir os significados que são (re)produzidos em livros juvenis contemporâneos acerca da experiência homossexual masculina no espaço da escola. Utiliza-se da noção de experiência a partir de Jorge Larrosa. O *corpus* de análise é constituído por três livros de literatura juvenil LGBTI. Para as análises, utilizamos os princípios de exterioridade, reflexividade e subjetividade, segundo Larrosa. É possível observar que as instituições escolares desempenham um papel importante no que concerne à subjetivação das personagens, se mostrando uma instância (re)produtora de normas; é representada como lugar que legitima discursos homofóbicos, mas também como lugar de luta e promoção das diferenças, instituição que interpela a forma como as personagens atribuem sentido à experiência homossexual.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura juvenil. Artefato cultural. Experiência. Homossexualidade masculina. Escola.

RESUMEN: *El artículo tiene como finalidad discutir los significados (re)producidos en libros juveniles contemporáneos sobre la experiencia homosexual masculina en el espacio de la escuela. Se lleva a cabo la noción de experiencia de Jorge Larrosa. O corpus de análisis está constituido por tres libros de literatura juvenil LGBTI. Para los análisis, utilizamos los principios de exterioridad, reflexividad y subjetividad de acuerdo a Larrosa. Es posible observar que las instituciones escolares desempeñan un papel importante en lo que respecta a la subjetivación de los personajes mostrándose una instancia (re)productora de normas; es representada como lugar que legitima discursos*

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS – Brasil. Doutoranda em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e Graduanda do curso de Psicologia também pela FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-4851-8389>>. E-mail: carolinefurgletras@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS – Brasil. Professora Titular do Instituto de Educação e professora dos Programas de Pós-Graduação: Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Tem experiência nas áreas de Ensino de Ciências, Biologia e Educação para a Sexualidade. É líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE, atuando principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. Bolsista produtividade 1C do CNPq. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-7798-996X>>. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

homofóbicos, pero también como lugar de lucha y promoción de las diferencias, institución que interpela la forma en que los personajes atribuyen sentido a la experiencia homosexual.

PALABRAS CLAVE: *Literatura juvenil. Artefacto cultural. Experiencia. Homosexualidad masculina. Escuela.*

ABSTRACT: *This article aims to discuss the meanings (re)produced in contemporary youth books about male homosexual experience in school space. We use the Jorge Larrosa's notion of experience. The corpus of analysis consists in three books of youth LGBTI literature. For the analysis, we use the principles of exteriority, reflexivity and subjectivity according to Larrosa. It's possible to observe that the school institutions play an important role in terms of the subjectivation of the characters if they show a (re)producing instance of norms; it is represented as a place that legitimizes homophobic discourses, but also as a place of fight and raise of differences, an institution that challenges the way in which characters attribute meaning to the homosexual experience.*

KEYWORDS: *Youth literature. Cultural artifact. Experience. Male homosexuality. School.*

Introducción

*!Un trabajo maravilloso! Moderar, animar, corregir esta banda de caracteres, donde empieza a hervir la herida de las inclinaciones; encontrar y encaminar la naturaleza en la época de los violentos ímpetus; amordazar excesivos ardores; reponer fuerzas al ánimo de los que se dan por vencidos precozmente; acechar, adivinar los temperamentos; prevenir la corrupción; desilusionar las apariencias seductoras del mal; aprovechar los alborozos de la sangre para las nobles enseñanzas; prevenir la depravación de los inocentes; espiar los sitios oscuros; fiscalizar las amistades; (Trecho de la obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia, 1888).*

Delante del trecho de la obra de Raul Pompéia, vemos que la institución escolar se representa como espacio dónde los sujetos deberían ser *moderados* y *corregidos*, lugar donde los ardores *excesivos* deberían ser *amordazados*. Aunque en una considerable distancia cronológica de la obra se percibe que la escuela, en algunas obras contemporáneas, permanece representada como una instancia reguladora de sujetos. Consecuentemente, las instituciones escolares por veces son vistas como fuertemente

empeñadas en la reafirmación y garantía del éxito de los procesos de heterosexualización compulsoria y de incorporación de las normas de género (BUTLER, 2014), poniendo bajo vigilancia los cuerpos de todo(as) (JUNQUEIRA, 2013).

Sin embargo, se sabe que paralelo a las continuidades también pueden existir algunas rupturas, pues no hay *la verdad* que la represente la institución escolar, sino las representaciones – que no respetan a una “recreación” fiel de lo que existe, sino producciones discursivamente en medio a las relaciones de poder (COSTA, 2003) – sobre esta son las constituidas de diversos significados que a ella atribuimos. Teniendo en cuenta que la verdad es construcción social, cultural e histórica; es resultante y producida por medio de efectos de poder, que a su vez producen efectos que regulan y organizan el mundo (FOUCAULT, 2015). En este sentido, este artículo tiene por finalidad discutir los significados que son (re)producidos en tres libros juveniles contemporáneos sobre la experiencia homosexual masculina en el espacio de la escuela.

La instancia escolar se toma en este artículo como eje orientador del análisis, porque se la cita en los libros de forma recurrente. Se comprende que ella se constituye como instancia privilegiada de análisis pues es un espacio permeado por diferencias de cuerpos, géneros y sexualidades (LOURO, 2000). Se comprende que “la sexualidad está en el espacio escolar porque hace parte de los sujetos todo el tiempo. Nadie se desnuda de la sexualidad o la deja en casa como un accesorio del cual se puede despojar” (MISKOLCI, 2014, p. 79). En este ámbito, se hace la pregunta: ¿de qué manera estos libros juveniles representan la homosexualidad en el espacio de la escuela?

Literatura y homosexualidad: ¿una relación contemporánea?

Se sabe que la literatura en sus manifestaciones aborda el relacionamiento entre las personas del mismo género y que eso no tiene relación con las producciones contemporáneas ensimismas. Sin embargo, el término homosexualidad ni siempre se ha utilizado en el campo literario, teniendo en cuenta su reciente emergencia. Daniel Barbo (2013) apunta que por volta de los años 1860 emergieron algunas nomenclaturas que buscaban nombrar deseos y conductas entre personas del mismo género, especialmente deseos entre hombres. Para el autor, el movimiento era “de clasificar tipos en una nebulosa de *inversiones sexuales*” (BARBO, 2013, p. 12). Al retomar algunas producciones literarias es posible depararse con términos como sodomía, homoerotismo, pederasta,

urning, entre otras expresiones. Muchas de esas nomenclaturas usadas para caracterizar personajes, cargaran con ellas un carácter discriminatorio y patológico (BARBO, 2013), hechos que contribuyeron para el abandono – ni siempre total – se sus usos. Sin embargo, cabe ratificación de que los términos listados no son equivalentes al que llamamos homosexualidad hoy en día.

Según Louro (2013, p. 29), “la homosexualidad y el sujeto homosexual son invenciones del siglo XIX”, siendo el término una producción específica del mundo occidental. Luego de su retirada de la lista de trastornos mentales³, y de este modo deja de ser homosexualismo para ser nombrada como homosexualidad.

Como constituyente de las culturas en que está inmersa, la literatura buscó – y todavía busca – hablar sobre la homosexualidad, sea planeando promocionar el respeto o aún de forma caricaturada el universo de la literatura – y constituida por ella – a lo largo de mucho tiempo, no siendo temática exclusiva de la contemporaneidad. Antônio Silva y Carlos Eduardo Fernandes (2014) afirman que la literatura homoerótica (así clasificada por ellos), está presente en la literatura aún antes del siglo XX.

Lo que motiva la escrita de este artículo es el hecho de que actualmente el asunto ha sido tratado de forma un tanto más “abierto” y paulatinamente se ha direccionado hacia el público juvenil, promocionando fisuras en los discursos que ven la discusión sobre la homosexualidad como algo prohibido a la joven lectora y al joven lector.

Se comprende que este movimiento en la literatura juvenil está en consonancia con diversas luchas sociales, visto que el arte literaria se desdobra en muchas caras, evidenciando su carácter político y artístico. La literatura se expresa por medio de palabras, imágenes, sonidos y rimas que también producen verdades que se construyen en la y por la sociedad. Según Beatriz Resende (2011), pensar respecto a la literatura así como investigaciones de Daniela Ripoll y Rosa Maria Silveira (2016) Rodrigues Júnior (2007), Antônio Silva e Carlos Fernandes (2011), entre otros/as investigadores/as que han puesto atención en la pluralidad de los géneros literarios.

Afinidades teóricas

Planteado en los Estudios Culturales en contexto post-estructuralista, este trabajo toma la literatura juvenil como un artefacto cultural resultante de las relaciones sociales,

³ Retirada de la lista de enfermedades por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el día 17 de mayo de 1990.

que contiene pedagogías, mientras que construyen y producen significados (SILVA, 2010). De este modo, no hay espacio para la clasificación de los libros en cuanto “buena literatura”, “mala literatura”. Los libros analizados son artefactos culturales que producen significados sobre modos de ser gay dentro del contexto escolar (Id., 2010). La literatura juvenil también se considera una forma de naturalización de verdades. Los libros en cuestión producen saberes sobre la homosexualidad masculina desde sus pedagogías culturales.

Aprendemos sobre nosotros mismos y sobre el mundo desde lo que vivimos en los más diversos lugares, a través de las más variadas maneras que nos ponemos y somos puestos/as en el mundo. Al entender que el lenguaje no solamente describe, sino también no son meramente signos lingüísticos, ella nos produce, enseñan y educan. (LARROSA, 2002).

Pensar la homosexualidad masculina como una experiencia permite poner en suspenso las verdades naturalizadas que enyesan la sexualidad como innata e inmutable (FERRARI, 2014). Para ello, se parte desde la noción de experiencia propuesta por Larrosa (2002; 2011; 2015).

Por experiencia, se entiende la relación entre una persona y lo que le ocurre a ella, es por medio de ella que podemos dar sentido y significado a lo que nos ocurre a nosotros. En razón de eso, la noción de experiencia está relacionada al que uno es – o aún con lo que cree ser -, está imbricada con la subjetividad del sujeto, puesto que “la experiencia es lo que nos pasa a nosotros, lo que ocurre, lo que nos toca. No sólo lo que se pasa, que ocurre o que toca”. (LARROSA, 2002, p. 21). Sin embargo, la noción de experiencia no se agota en eso, teniendo en cuenta que “no es una realidad, una cosa, un hecho, no es fácil definir tampoco identificar, no se puede objetivar, no se puede producir. Es tampoco un concepto, una idea clara y distinta” (LARROSA, 2015, p. 10). Asimismo la noción de experiencia se utilizará para hacer análisis sobre las maneras cómo la homosexualidad se toma en la instancia social escuela representada en los libros y analizar de qué manera los personajes dan sentido al que son desde lo que se les ocurre.

En este contexto, se entiende que no existe *la* experiencia homosexual, sino experiencias, porque lo que nos ocurre puede ser igual, pero el modo como atribuimos significado al que nos ocurre, la manera como le atribuimos sentido es individual (LARROSA, 2002).

Para las analices serán utilizados algunos apuntamientos con base en los principios de exterioridad, reflexividad y subjetividad según Larrosa (2011).

El principio de la exterioridad respecta a algo que no hace parte del sujeto, pero que ocurre debido al contexto en que se está inserido. Lo que nos hace al principio de la alteridad, teniendo en cuenta que la experiencia es algo del otro, que nos es nuestro. A su vez el principio de la exterioridad tiene relación con lo que nos cerca, no con lo que somos porque:

[...] no hay experiencia por lo tanto sin la aparición de alguien o de algo o de un ello, de un acontecimiento en definitivo, que es exterior a mí, extranjero a mí, raro a mí, que está afuera de mí, que no pertenece a mi hogar, que no está en el lugar que yo le doy, que está afuera del lugar. (LARROSA, 2011, p. 5).

Se entiende como principio de la reflexividad parte de la experiencia como un movimiento de ida y venida, de modo que se configura como un encuentro de persona como lo que se la ocurrió, asimismo la persona va hacia el encuentro de lo que le ocurrió y vuelve para sí, para dentro de sí. Es algo que le tocó, afectó, haciendo que este movimiento de ida y venida cause efectos. De este modo este principio parte del presupuesto de que ella produce efectos en aquél/la persona que le pasa

[...] porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Sin embargo, se trata de un sujeto que es capaz de dejar algo que le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, sus ideas, a sus sentimientos, sus representaciones, etc. (LARROSA, 2011, p. 7).

El principio de la subjetividad actúa en el sujeto, en aquél/la que se deja tocar por lo que ocurrió, aquél/la que la experiencia interpela en sus palabras, su modo de comprender a sí mismo, sus representaciones y sus acontecimientos. En las palabras de Larrosa (2011, p. 7 grifo nuestro), “si le llamo “principio de la reflexividad” es porque este *me* de ‘lo que me pasa a mí’ es un pronombre reflexivo”.

De este modo, el sujeto de la experiencia es aquél/la que está expuesto, abierto (GARCIA, 2015) es aquél/la que se deja tocar por lo que se le ocurre y aquello que le ocurre hace con que atribuya sentido la forma como ve y se relaciona consigo y con el mundo, “el sujeto de la experiencia es un sujeto *ex-puesto*”. (LARROSA, 2002, p. 25, grifo nosso).

Al debruzarse sobre el tema, este artículo no se constituye como pionero y tampoco como única producción académica con énfasis en estudios sobre la homosexualidad y

escuela, y no se pretende soliloquio. Ante a estudios hechos por Fernando Seffner (2009), Rogério Junqueira (2009, 2013, 2015) y Anderson Ferrari (2014) se ha llamado la atención para la relación entre homosexualidad y escuela, más específicamente la relación homosexualidad masculina y ambiente escolar. Además, según Ferrari (2014), las producciones mediáticas que se han producido en la actualidad muestran que la homosexualidad es un tema que ha sido tratado, por lo tanto no puede negárselo, descuidárselo, aunque haya movimientos que intenten silenciar a los debates.

La escuela se vuelve hacia el/la que mejor busca ser el modelo comportamental de lo que se “debe” seguir. Pero, se sabe que hay diferencias y que cada un/una tiene sus particularidades, sus marcas en los cuerpos y que ni siempre esas diferencias son comprendidas como positivas, sino al contrario, son desde ellas que el sujeto se vuelve objeto de correcciones, constante vigía; se vuelve un cuerpo que necesita ser gobernado, manejado y corregido. (FOUCAULT, 2010).

Así, es partiendo de estas discusiones y teorías que se construirán las analices de los libros.

Experiencias gays y la escuela

En esta sección se presentarán analices junto a las narrativas que fueron sacadas de los artefactos culturales. Las narrativas respectan a los personajes Aristóteles y Dante (Libro 1)⁴, Will e Will (Libro 2)⁵ y Paul y Tony (Libro 3)⁶.

Las narrativas apuntan para visiones distintas acerca de la escuela puesto que cada personaje se muestra en diversos contextos y pertenecen a libros distintos, sin embargo es posible observar el entendimiento de la escuela en calidad de una institución que causa incómodo en los personajes. Paul (Libro 3) crea una alianza para unir fuerzas contra algún tipo de prejuicio y más que eso, se relaciona a los/las heterosexuales que no lo discriminan por cuenta de su sexualidad. Aristóteles (Libro 1) se muestra renuente en ir a una escuela en la que hay solamente chicos, eso porque a lo largo de la narrativa él afirma que nunca se sintió tranquilo en la compañía de otros chicos, como ve en la escena a seguir “*mi problema con chicos es que yo no hacía la más mínima cuestión de quedarme cerca de*

⁴ Libro *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*.

⁵ Libro *Will & Will um nome, um destino*.

⁶ Libro *Garoto encontra Garoto*.

*ellos. Es decir, me causaban desconhorto. No sé por qué de cierto*⁷” (Trecho del libro 1, p. 25). Will (Libro 2), cuando habla de cosas de las cuales le gustaría huir, menciona la escuela como una de ellas. Lo que es posible notar es el hecho de que los personajes no se ven como figuras que estuvieran integradas a las rutinas escolares, se ve que sienten como una suerte de raro, en especial en las hablas de Will y Aristóteles. Para Louro (2000, p. 60), “los procesos de escolarización siempre estuvieron – y todavía están – preocupados en vigiar, controlar, modelar, corregir, construir los cuerpos de niños y niñas, de jóvenes hombres y mujeres”. Esta búsqueda por controlar y modelar sujetos y sus cuerpos ni siempre de hecho los controlan, sino acaban contribuyendo para que los sujetos no se vean como parte de la escuela. Una experiencia de no pertenecer.

En este sentido se nota que los sujetos personajes (caso de Will – Libro 2 y Aristóteles – Libro 1) fueron interpelados por acontecimientos escolares que acabaron por proporcionar una visión negativa de la institución, algo que les causa a ellos desasosiego. En eso se ve que esta forma de comprender la escuela se configura como una experiencia, con base en el principio de la exterioridad (LARROSA, 2011), teniendo en cuenta que los acontecimientos que les impulsaron a estos sentimientos respecto a la escuela les son raros a los personajes – situaciones como los actos que los ridiculizan por cuenta de la sexualidad y aún la exclusión por cuenta de ella – eso porque “la experiencia es algo que le ocurre a la persona, pero algo que le es raro y que de ella no hace parte” (GARCIA, 2015, p. 78). De ese modo, comprenderse como un “no perteneciente” de la escuela no es una experiencia que esté en el propio sujeto, sino que hechos de la rutina escolar los hacen tener experiencia con la marginalización”

La marginalización de algunos sujetos sucede por la existencia de una identidad hegemónica que hace con que otras sean vistas como anormales. Al idealizar la figura de un/una alumno/alumna “patrón”, la escuela captura aquél/la dicho/a anormal para entonces normalizárselo/la; para el investigador *queer* Miskolci (2013, p. 40), “históricamente, la escuela ha sido, a lo largo de mucho tiempo, un local de normalizaciones, un gran vehículo de normalización estatal”. Por veces ella refuerza discursos naturalizados socialmente, echando la posibilidad de amenazar algunas verdades culturales, tal como propone preceptos de la Teoría *Queer*: la escuela necesita ser un espacio en que el “naturalizado y tenido como ineludible puede ser confrontado por pedagogías dispuestas a promocionar

⁷ Los trechos grifados respectan al material de análisis.

diálogos, relecturas, reelaboraciones y modos de ser, ver, clasificar y actuar más abiertos y creativos”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 494).

Al corroborar con las palabras de Junqueira (2013), se cree que la escuela puede y debe ser un espacio en que nuevas formas de convivir son pensadas. Es el caso de Paul (Libro 3), que ve las diferencias como productivas, oportunidades de establecer nuevos lazos, “*En el sexto año, Cody, Joni, una chica lesbiana del cuarto año llamada Laura y yo formamos la primera alianza gay-hétero de nuestra escuela de enseñanza fundamental.*” (Trecho del Libro 3, p. 22). Tal colocación muestra que es posible potencializar las diferencias, convertirlas una fuente de aprendizaje.

Sin embargo, hay una presentación de modos de ser gay y modos de ser heterosexuales: el gay como lo que entiende de moda y fiestas, como Paul. Leandro Colling (2007), al hablar sobre la representación de personajes gays en la telenovela, evidencia que algunos/algunas autores/as eligen crear personajes gays más caricaturados en la intencionalidad de hacer con que el/la telespectador/a identifique rápidamente quién es el personaje gay.

En esta estera, las prácticas escolares y el cotidiano escolar, muchas veces en lugar de promocionar desnaturalizaciones, acaban por legitimarlas. Por consiguiente, la escuela se vuelve una tecnología de género y sexualidad que necesita ser cuestionada y repensada. (MISKOLCI, 2013).

Semejante a Tiny Cooper (Libro 2), Paul (Libro 3) también tiene destaque en la escuela por cuenta de producciones artísticas, por la personalidad y por el hecho de llevarse bien con gran parte de sus compañeros; Dante (Libro 1) también es un joven bien-quisito en la escuela por algunos. Los tres no tienen problemas en lo que respecta a su sexualidad, solo Dante tiene miedo de contarles a sus padres, pero los otros personajes no pasan por el momento de “asumirse” homosexual a lo largo de la narrativa. Al asumirmos ciertas marcas de identidad, sea de género, sexualidad y tantas otras, somos categorizados/as socialmente como sujetos normales o anormales; somos vistos/ como ejemplo a ser seguido o nos volvemos fuertemente enfoque de las estrategias de normalización. (FOUCAULT, 2010). Ponerse socialmente como gay también proporciona experiencias.

El sujeto de la experiencia, según Larrosa (2002), pasivo, expuesto a los acontecimientos, un sujeto de pasión, es resultado de sus experiencias que no sólo dejan huellas, sino nos constituyen, puesto que es “lo que nos hace como somos, que transforma

lo que somos y lo que convierte en otra cosa” (LARROSA, 2015, p. 48), se nota que la forma como los personajes construyen los entendimientos sobre si es atravesada por los acontecimientos que les ocurren, por los sentidos que dan a esos acontecimientos.

En este sentido se ve que la forma como Dante (Libro 1) y Paul (Libro 2) viven y toman para ellos la experiencia homosexual hace que sus comprensiones sobre si sean representadas de manera positiva. Con ello, no es decir que esos personajes – y aún personas gays – no enfrentan situaciones de prejuicios en su cotidiano al ponerse socialmente como homosexuales, pero señala que el entendimiento sobre la homosexualidad que no está planteado en la objeción contribuye para una mayor aceptación de si y de otros/as.

Diferente de los personajes listados, Aristóteles (Libro 1), Will (Libro 2) y Tony (Libro 3) son más retraídos, no aceptan fácilmente su sexualidad: Tony por cuenta de sus padres, Will y Aristóteles por cuenta de los significados y estigmas que el prejuicio provoca. Los tres no poseen una visión confortable acerca de la escuela, tampoco sobre ellos. En esta estera se nota que las formas como la escuela produce la experiencia homosexual es uno de los hechos fundamentales en el proceso de atribución de sentido y significado acerca de la homosexualidad. Con ello, se defiende que la escuela necesita dejar de ser una institución que trabaja en favor de las “tecnologías sociales que buscan encuadrar cada uno en una identidad, adecuar cada cuerpo a un único género” (MISKOLCI, 2013, p. 11), teniendo en cuenta que ella también interpela la forma como el sujeto gay se mira y principalmente la forma como la sociedad los mira.

En este sentido, la experiencia homosexual es balizada por la institución escolar, puesto que la forma como la escuela trata la homosexualidad acaba por caracterizar la experiencia homosexual como algo socialmente aceptable o no.

La experiencia ya no es lo que nos ocurre y el modo cómo le atribuimos o no un sentido, sino el modo como el mundo nos muestra su cara legible, la serie de regularidades desde las cuales podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y nombrarlas. (LARROSA, 2002, p. 28).

Se ve que la escuela es representada a veces como espacio de combate a las diversas formas de prejuicio y a veces como una institución que protagoniza procesos de exclusión. De este modo, corrobora que los más variados tipos de prejuicios son coyunturas de la rutina escolar (JUNQUEIRA, 2015). Por lo tanto no son elementos

exteriores a ella, pero la constituyen, teniendo en cuenta que trabajan en la manutención de la exclusión de algunos/algunas y hegemonía de otros/as.

Se percibe que los libros posibilitan la discusión del carácter compulsorio de una heterosexualización de los sujetos (JUNQUEIRA, 2013) desde clasificaciones, jerarquizaciones, y al ridiculizar homosexuales, como es el caso de la profesora de Paul (Libro 3) al afirmar que “*es gay sin dudas*” cuando Paul aún estaba en la educación infantil. Al decir esto hay un acontecimiento que es ajeno a Paul. Este acontecimiento hace que él vuelva a sí mismo y piense respecto al que dijo la profesora, un acontecimiento marcado por el principio de la reflexividad (LARROSA, 2011). Justo cuando piensa sobre, Paul produce un significado para él sobre lo que se le ocurrió, lo que le tocó, y de esa forma él vive la experiencia homosexual en el contexto de la escuela, lo que nos lleva al principio de la subjetividad. (LARROSA, op. cit.). O sea, él crea un sentido propio sobre que es ser gay en la escuela. Y esta experiencia acaba por subjetivarlo.

Pero ¿qué le lleva a la profesora a concluir eso? ¿Qué caracteriza el sujeto gay? El imaginario social naturaliza ciertas actitudes como del universo femenino y otras como del universo masculino, haciendo con que se anticipe ciertos encuadramientos sociales. A veces ni aún el propio sujeto se reconoce en la identidad en que fue categorizado/a. Estos procesos hacen que “sujetos aún muy jóvenes pueden ser objeto de sentencias que actúan como dispositivos y descualificación: *Tu eres gay*”. (JUNQUEIRA 2015, p. 227, grifo nuestro).

Es en este aspecto que se destaca la importancia de la escuela en la educación para la sexualidad, puesto que “es el lugar de problematización del sentido común, del que ya no nos asusta porque naturalizamos”, conforme refuerza la idea de Ferrari, (2014, p. 106). Por esa razón, la escuela necesita ser el espacio en el cual podamos abandonar aquella vieja opinión formada sobre todo, como nos alerta Raul Seixas. Quizás si más discusiones y debates ocurrieran. Dante (Libro 1) no hubiera sido agredido y visto como raro, así como Paul (Libro 2) no tendría en su boletín prejuizgamientos sobre su sexualidad, Tony (Libro 3) no hubiera sido prohibido de vivir su sexualidad o aún Will (Libro 1) no hubiera necesitado luchar por el derecho de Tiny (Libro 1) utilizar los trajes masculinos, “*después que un miembro del consejo escolar se puso irritado con la presencia de gays en el vestidor*” (Livro 2, p. 9).

Lamentablemente, la escuela también se representa como institución que cultiva, permite y legitima homofobias, prejuicios de más variadas órdenes, y esos “*actúan en la*

estructuración de este espacio y de sus prácticas pedagógicas y curriculares” (JUNQUEIRA, 2015, p. 235, grifo del autor), eso porque fabrican sujetos por medio de regímenes de verdad, segregaciones, distinciones y violencias. “La escuela es uno de estos lugares y espacios en que esos juegos de verdad están presentes y nos organizamos como sujetos del deseo” (FERRARI, 2014, p. 113), o sea, como un lugar de interdicción de la sexualidad.

Además de eso, nosotros nos vamos constituyendo como sujetos desde los más variados marcadores que tomamos como nuestros, o aún que se señalan como siendo nuestros. Las muchas maneras de ser sujeto que construimos a lo largo de nuestras vidas son marcas que nos posicionan en el mundo, de modo que, al asumirnos determinadas posiciones, al ponérsenos de manera performática en una posición de sujeto, la sociedad nos encuadrará, buscando, muchas veces, nos limitar desde eso. (BUTLER, 2015).

Cuando la profesora de Paul (Libro 3) lo clasifica por medio del lenguaje, hace que una lectura personal – y aún basada en significados sociales – haya bajo el entendimiento de sí, categorizando su sexualidad; del mismo modo que el habla de la profesora y la forma que lo expone parece ignorar los procesos sociales que desvaloran la homosexualidad. Según Junqueira (2015, p. 232):

[...] sólo un furor disciplinar heteroregulatorio puede hacer alguien identificar/anticipar y atribuir (como en una sentencia coordinadora) homosexualidad a un niño y no se inquieta delante de la violencia a la cual se lo somete, colectiva e institucionalmente.

El constante, por veces sutil, proceso de heterosexualización de los cuerpos realizado por diversas instancias sociales e instituciones hace que discursos y prácticas que no se encuadran en las normas de género sean comprendidas como abyectas. Para Louro (2009, p. 91), “el proceso de heteronormatividad no se vuelve más visible en su acción sobre los sujetos masculinos, como también aparece en este caso frecuentemente asociado con la homofobia”. Sin embargo, es necesario señalar que no es sólo el sujeto homosexual es objetivo de la norma, sino todos/as son interpelados por ella, así como pone el pensamiento *queer*. (MISKOLCI, 2013).

En algunas narrativas también se nota que las injurias parten de otros hombres, evidenciando el hecho de que cuando el “macho” que busca adecuarse a un modelo hegemónico de hombre viril al descalificar, humillar y agredir un sujeto homosexual piensa ratificar a su posición en cuanto hegemónica, como es el caso de esta narrativa “*Ese chico del Grupo de Amigos, llamado Clint estaba hablando sobre la carta en la hora el*

almuerzo y, al hablar de ella, me llamó de marica, y yo no sabía qué era un marica” (Trecho del Libro 2, p. 10). O aun cuando Aristóteles (Libro 1) re rehúsa a usar drogas y es peyorativamente clasificado como gay. La ofensa homofóbica no sólo demarca quien sería el abyecto, sino también “exalta” el que la profiere. Además, el insulto no se dirige hacia sólo los que no son gays – Will Grayson (Libro 2) es heterosexual y Aristóteles (Libro 1) en este momento de la historia se entendía como heterosexual –, pero también ofende y enseña aquel/la que está alrededor. La injuria también orienta la forma como ellos construyeron significados sobre la homosexualidad. El insulto también sirve para mostrar al otro cuál sexualidad es respetada socialmente y cuál es el enfoque de desprecio e infamia, es decir, el insulto también es pedagógico. (JUNQUEIRA, 2015).

La experiencia homosexual no marca sólo el que es gay, sino también deja marcas en los que no son, eso evidencia el tanto que la heterosexualidad compulsoria y los prejuicios están constantemente al nuestro alrededor, sea por cuenta de nuestro deseo o aún de los que nos cercan. Es en este sentido que la experiencia homosexual es constantemente puesta al borde de la sociedad. Se ve que la homosexualidad, infelizmente, se ve como algo “malo”, que sirve como insulto, sea para sujetos gays o no. Por ello, es necesario “desestabilizar relaciones de poder, separar procesos de jerarquización, perturbar clasificaciones y cuestionar la producción de identidades cosificadas y diferencias desigualadoras” (JUNQUEIRA, 2015, p. 236). Con base en eso, se defiende que la institución escolar debe estar atenta a la forma cómo las relaciones entre los alumnos y alumnas ocurren dentro del ambiente escolar, con el fin de promocionar una educación para la sexualidad juntamente con una educación que promocióna equidad.

Por escuelas de transformaciones

Más que interpelar la manera como los alumnos ven a sí mismos, se percibe que los discursos y las prácticas que circulan en el espacio de la escuela también producen la forma como los alumnos que no son homosexuales producen significados sobre la homosexualidad. En un espacio que está planteado en una división de género y parte del presupuesto de que el normal es la heterosexualidad, ¿cuál es el espacio del gay en la escuela? ¿Tendría él un espacio legítimo en la escuela? ¿O sólo le cabe la marginalización?

Al traer temas como la homosexualidad para el contexto de la literatura, en especial la producida para jóvenes, se plantea temas que otros tiempos (y lamentablemente

aún hoy día) son vistos como promiscuos, peligrosos, libertinos o aún inmorales. Hacer que la experiencia homosexual sea puesta en debate por medio de estos libros contribuye para la promoción de la educación para la sexualidad. Sin embargo, se sabe que sólo la existencia de estos libros no es suficiente para que ocurran debates y problematizaciones, es necesario que la escuela se proponga a ser un espacio de transformación. Se espera que la escuela produzca sujetos sensibles y abiertos a transformaciones, que reflejan sobre sus verdades, que estén disponibles a los acontecimientos que les pasan.

REFERENCIAS

BARBO, Daniel. A emergência da homossexualidade: cultura grega, cientificismo e engajamento. In: COSTA, Adriane Vidal; BARBO, Daniel (Orgs.). **História, literatura & homossexualidade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cad. Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 17-58.

COLLING, Leandro. Personagens homossexuais nas telenovelas da Rede Globo: criminosos, afetados e heterossexualizados. **Revista Gênero**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 8, p. 207–222, jul./dez., 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 37-68.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 101– 16, 2014.

FOUCAULT, Michael. **Os anormais**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michael. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

GARCIA, Osmar Arruda. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE)**. 2015. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues. A representação de personagens gays na coletânea de contos Stud e em sua tradução as aventuras de um garoto de programa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 46, n. 2, p. 263-281 jul./dez., 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez., 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 4, n. 2, ago/dez., 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.04-27, jul./dez., 2011. DOI: 10.17058/rea.v19i2.2444.

LARROSA, Jorge. Notas obre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n. 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Identidade e Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 25. p. 59-76, jun./dez., 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-94.

LOURO, Guacira Lopes. Uma política pós-identitária para a Educação. In: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Superior**. São Paulo: EdUFScar, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFPO – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

RESENDE, Beatriz. A Literatura Brasileira num mundo de fluxos. **Revista do Programa Avançado de Cultural Contemporânea**, Rio de Janeiro, Ano 4, n. 1, 2011.

RIPOLL, Daniela; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A temática homossexual na literatura infanto-juvenil atual. In: V Congresso Internacional em Estudos Culturais, 2016, Aveiro. **Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

SEFFENER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 124-139.

SILVA, Antônio de Pádua Dias.; FERNANDES, Carlos Eduardo Albuquerque. Crítica Literária ou Cultural? Caminhos críticos da literatura de temática gay. **Crítica Cultural (Critic)**, Palhoça, v. 6, n. 1, p. 129-141, jan./jul., 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. In.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 139–142.

Como citar este artigo:

AMARAL, Caroline Amaral.; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Literatura juvenil contemporânea: representações de experiências homossexuais na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1726-1741, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10895

Submissão em: 16/01/2018

Aprovação final em: 15/05/2018