

El currículum hecho carne. La fibra sensible del género

Giordano, Walda (FaHCE- UNLP) y Sosa, Marcia (FaHCE-UNLP).

Palabras claves queer- literatura- secundario

El género en la cultura occidental

Hubo una obra importantísima en el siglo XX que marcó un antes y un después a la hora de hablar de género: nos referimos a Historia de la Sexualidad de Michael Foucault, cuyo primer tomo fue una contranarrativa de la historia sobre la represión sexual victoriana: esta, lejos de censurar, habría construido varios discursos sobre el sexo, no para generar más conocimiento (y ampliar el panorama de la diversidad y su aceptación), sino para controlarlo. Afirmó que “la sexualidad, a semejanza del género, parece estar siempre allí, pero es también algo especial, personal, que incumbe a nuestros deseos más íntimos” (Spargo, 2004: 21).

Foucault aseguró que a través de una realidad dada, pero difusa, el lenguaje le da contorno a los hechos a través de la categorización, y es este lenguaje el verdadero instrumento del poder. Este autor, por medio de su énfasis en un “discurso inverso”, remarcó el hecho de que un poder, tiene como efecto una resistencia; por ejemplo, la homosexualidad, al ser reprimida, quiso dejar de ser representada para comenzar a hablar en su propio nombre y exigir sus derechos (Spargo, 2004). El aporte de Foucault demostró que el discurso de la burguesía ha normativizado una forma determinada de lo normal y lo anormal, basándose en preceptos de la moral católica: en cuanto a la sexualidad, lo normal es lo heterosexual, y lo anormal (en inglés, queer), lo homosexual. Dicho aporte fue el catalizador principal de la Teoría Queer.

La Teoría Queer

El término *queer*, tal como es entendido comúnmente, vendría a oponerse a la idea de género, pues ésta, clásicamente, era una concepción binaria sobre la identidad, que solamente distinguía entre lo normal y lo anormal, entre lo *straight* y lo *queer*. La Teoría Queer, en cambio, se propone la deconstrucción de estas dualidades (Cohendoz, 2008).

Y si hablamos de esta teoría, no podemos dejar de mencionar a su mayor representante: Judith Butler. Ella sostiene que las sociedades construyen normas de matriz heterosexual que regulan y materializan el sexo de los individuos, y estas son tan arbitrarias y poco adaptables, que necesitan ser reiteradas continuamente (podríamos decir que reelabora, a partir de la lingüística, el concepto de performatividad: el lenguaje produce cuerpos y sujetos). Esta matriz constituye una *frontera*: un *nosotros* que serán quienes se adapten a esta norma, y un *otro* que estará más allá, en la frontera, y como tal será abyecto. La deconstrucción del lenguaje excluyente sería la única forma de sacar a las minorías de esa posición de abyección. Según Butler,

El sujeto emerge dentro de una matriz determinante en la que se establecen a priori y naturalizados los géneros; es producido por efecto de una identificación en el mapa de la binariedad heterosexual (...). Esta norma heterosexual constituye un sistema de exclusiones, cuyo efecto es distinguir lo legítimo de lo abyecto. Puesta en discusión la norma, promueve una conciencia reflexiva sobre el lenguaje cuyo uso se transforma en un espacio de disputa política (...). Asumir esta diferencia como materialidad de la propia práctica de la escritura es un problema de género. Por lo tanto, los estudios de género abren un debate sobre la práctica de la literatura en tanto cuestionan la relación entre subjetividad y escritura. (Cohendoz, 2008: 275-276)

Currículum

Cuando hablamos de currículum estamos refiriéndonos a un término que acarrea cierta complejidad ya que se han hecho múltiples conceptualizaciones sobre el mismo. Son varias las teorías que se han desarrollado a partir de la explosión del término y de su delimitación como campo de estudio. Pero una de las distinciones fundamentales que existen entre las teorías tradicionales y las que se conocen como teorías críticas y poscríticas es que, estas últimas, consideran al currículum como una cuestión de poder. Como afirma Da Silva (1999), “las teorías tradicionales pretenden ser (...) teorías neutras, científicas y desinteresadas. En cambio, las teorías críticas y poscríticas argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder (pág. 6)

Para las teorías críticas el currículum favorece la reproducción del orden social imperante y expresa elementos que obedecen a una lógica hegemónica que no es otra que la de la sociedad capitalista. Además estas teorías ven al currículum como una construcción social, y por eso podemos decir que es un campo en donde se cristaliza el resultado de luchas entre actores que se disputan el poder para imponer un sentido y volverlo hegemónico o dominante. De esta manera, se introduce el conflicto y la disputa de intereses contrapuestos, que a través de luchas en diversos espacios de la sociedad, logran imponerse.

Ahora bien, desde la teoría poscrítica se intenta ampliar y problematizar algunas consideraciones planteadas por la teoría que la precedió. La cuestión del poder también va a estar en la base de esta teoría pero, éste no va a estar centrado sólo en las relaciones de clase sino que “el poder se vuelve descentrado” (Da Silva: 35): el mismo se encuentra desperdigado a lo largo y a lo ancho de todo el entramado social. Siguiendo esta línea, la teoría poscrítica se va a proponer trazar la proyección del poder más allá de la cuestión económica y de clase: va a poner el foco en otras dimensiones de desigualdad como son la etnia, el género, la sexualidad, etc. En este trabajo, nos centraremos en la cuestión del género.

La irrupción del movimiento feminista en educación en el marco de las teorías poscríticas hace un aporte significativo al otorgarle a la cuestión del género un papel predominante en los procesos generadores de dominación y desigualdad. Así, dicho movimiento pone en evidencia que “las líneas de poder en la sociedad están estructuradas no solo por el capitalismo sino también por el patriarcado” (Da Silva: 5).

Pero yendo más allá, y retomando algunos postulados que ya hemos enunciado sobre la Teoría Queer, apareció una nueva forma de pensar a la pedagogía: no solo opuesta al patriarcado, sino dispuesta a pensar lo impensable, a cuestionar y problematizar el conocimiento y la identidad. A esta manera de pensar a la pedagogía se la conoce como *pedagogía queer*

Es claro que la pedagogía *queer* estimulará que la cuestión de la sexualidad sea seriamente tratada en el currículum como una cuestión legítima de conocimiento y de identidad. (...) [no] simplemente incluir en el currículum informaciones *correctas* sobre la sexualidad; quiere cuestionar los procesos institucionales y discursivos, las estructuras de significación que definen, antes que nada, lo que es correcto y lo que es incorrecto, lo que es moral y lo que es inmoral, lo que es normal y lo que es anormal. (Da Silva: 14, 15)

Esta pedagogía pretende no solo cuestionar lo socialmente construido, sino también fundar nuevas bases para lo que todavía no se construyó. En este marco, se encuadra la Ley 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, donde el Estado establece su responsabilidad en garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos

educativos de la Argentina. A partir de esta Ley, se busca que la escuela genere espacios en los que se pueda trabajar no solo promoviendo información sobre cuestiones sexuales y corporales, sino también el trabajo sobre las emociones, las relaciones interpersonales, la empatía y el respeto hacia los otros. Este trabajo sobre las competencias emocionales es el que permite que institucionalmente se pueda aplicar una pedagogía queer.

Siguiendo esta línea, Ros García (2012) analiza los estereotipos de género que se transmiten en la escuela a través de la inclusión de determinada literatura infantil en el currículum. Sostiene que la escuela influye en la asignación de determinados roles sociales con respecto a los hombres y las mujeres, y son los cuentos infantiles los que cumplen la función de reforzar esta mirada. Por otro lado, la misma autora retoma los postulados de Ana Guil quien plantea que “los modelos arquetípicos (...) son transmitidos de forma recurrente a través de la literatura infantil con la finalidad de conformar seres sociales que respondan a las expectativas del medio en el que van a vivir” (Ros García: 334)

La literatura infantil y la apropiación de un género

Aún hoy creemos que sigue operando en nuestra sociedad una mirada de un adulto que deposita sobre el niño sus miedos, sus tabúes, sus prevenciones. Este imaginario lleva al adulto a erigirse como censor de las lecturas “nocivas” y lecturas “correctas” por su valor didáctico-moralizante. Entonces, ¿cómo construye sentidos un niño? ¿Construye sentidos propios o impuestos? Porque muchos chicos se emparentan con lo literario siguiendo sentidos impuestos, forjados a través de lecturas que controlan tanto los padres, como la tradición cultural, como las editoriales, como los docentes que los acompañarán durante toda su carrera escolar. Es decir, que el niño construye sentidos, y a partir de allí sus propias subjetividades, desde lineamientos instituidos desde un currículum que busca, en palabras de Foucault, “conducir conductas” (1988: 15) como todo mecanismo de poder.

Podemos deducir de la currícula de la escuela primaria que mucha de la literatura que se incluye en estos años, está muy ligada a los clásicos infantiles reversionados por Disney: “La bella durmiente”, “Cenicienta”, “Caperucita roja”, entre otros. Esta literatura es la que más recuerdan los niños, y por ende, la que más ha influido en sus cosmovisiones; dato no menor puesto que los clásicos infantiles han sido modificados luego de la inclusión de las reversiones del norteamericano, quien homogeneizó y domesticó a los niños a través de versiones acarameladas. Recuperando las consideraciones de Borja, “Disney (...) pasó

de la diversidad a la homogeneidad, logró clasificar lo que originalmente funcionó como restricción y luego (para los hermanos Grimm) como identidad” (2012: 96). Sabemos que por eso y a partir de allí, las representaciones no volvieron a ser las mismas¹.

La literatura infantil y su influencia en el imaginario literario juvenil

Nos parece importante remontarnos a la literatura infantil, ya que esta influye en la literatura juvenil dejando huellas tanto en su forma como en su contenido; por ejemplo, imponiendo un modelo patriarcal en donde los hombres son los protagonistas y las mujeres aparecen como actores pasivos. Creemos que acá es donde se ve el influjo de Disney en la literatura. Tal como afirma Llunch (2004) “lo que nos ha llegado es la versión de un norteamericano que propone un mundo posible regido por un orden patriarcal en el que la mujer debe volver a casa cuando se le indica y solo a través de la sumisión y la obediencia podrá encontrar la felicidad” (pág. 125).

En el marco de las prácticas para la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II de la UNLP, hemos realizado un proyecto que se enmarcaba en los límites del género fantástico, ya que a un grupo de un 2º año de secundaria le costaba mucho la división en géneros literarios planteada en el libro de texto con el que se trabajaba en el colegio. Consideramos necesario presentar el fantástico no solo como el género que, según Todorov (1981), está determinado por “el momento de una vacilación”, sino también como esa modalidad estética que presenta una ruptura en un determinado contexto, teniendo en cuenta la teoría de Rosemary Jackson (1986). Ambas perspectivas teóricas eran una alternativa diferente a lo impuesto por el libro de texto que plantea: “veremos al fantástico como el quiebre de un realismo sólidamente construido que, luego se devasta”.

Para transitar esta apertura de perspectivas, seleccionamos un corpus que abarca diferentes productos culturales, en el cual incluimos “Las estatuas”, un cuento breve de Anderson Imbert (1989), que tenía como protagonista a una de las dos estatuas que se encontraban en un colegio, y que era la que generaba el quiebre con el realismo anteriormente configurado. Creímos conveniente realizar antes un trabajo de producción que consistió en entregarle a cada chico la imagen de una estatua (todas eran de lo más diversas). A continuación, analizaremos un caso que nos pareció muy significativo, no tanto por la producción textual, sino por el problema que se le planteó a una alumna, que ni bien recibió la imagen de su estatua, nos preguntó si no la podía cambiar. Se le respondió que no, porque cada imagen había sido personalizada, y además, se le consultó cuál era el problema. La estatua representaba a una mujer romana que llevaba en sus brazos una canasta. Dijo que no podía escribir así porque no se le ocurría nada, que le hubiese resultado mucho más fácil

¹ La literatura infantil que los hermanos Grimm recolectaron exaltaba lo folclórico. Esta marca autóctona desaparece con las reescrituras de Disney, quien los adapta a una concepción WASP.

si la estatua hubiese sido de un hombre, porque un hombre podía ir a la guerra, pero una mujer no podía hacer nada. Emparentamos este hecho a otros, como las redacciones de las chicas en donde el narrador la mayoría de las veces es un hombre (y que no sucede al revés) y creemos que todo sería consecuencia de lo mismo: solo los hombres son los personajes activos, los que pueden batallar por sus ideales; las mujeres, no parecerían dignas de protagonismo. Aquí podríamos reencontrar a Disney y su inclusión no inocente en la currícula de primaria.

Así, a partir de esta imposibilidad, pudimos observar un colectivo imaginario sobre determinaciones del género de la literatura infantil y de representaciones socio-culturales cotidianas, acerca del valor de la mujer en la sociedad y el rol de los hombres, en un mundo donde solo hay cosas buenas y cosas malas. En este sentido, nos proponemos intervenir didácticamente para dar a leer otros textos, proponer otras articulaciones entre lecturas y producciones ficcionales para ampliar sus trayectorias de lecturas y reconocer otros modos posibles de apreciar la literatura.

Propuesta didáctica: miradas alternativas alrededor del género

A partir de la experiencia antes citada estamos convencidas de que los docentes tenemos una gran tarea por hacer: desautomatizar los presupuestos impuestos, hacer reflexionar a los chicos y simplemente guiarlos hacia una lectura propia, que servirá para que luego consigan una escritura con un estilo propio. Como docentes del nivel secundario creemos que nuestra tarea debería ser la de presentar otros accesos literarios, modificando el canon de lecturas, para ampliar sus maneras de leer literatura a través de un repertorio más vasto, y para permitirles formar sus propias subjetividades. La idea no es anular los relatos tradicionales ni los cuentos propuestos por Disney, sino generar un contrapunteo en el cual los alumnos puedan debatir y llegar así a sus propias conclusiones, sin tampoco imponerles una mirada. Creemos que no se puede plantear una mirada liberadora a través de una imposición; por lo tanto, solo procederemos a guiar y mediar el debate que buscamos generar.

Luego de un buceo en la literatura infantil de los últimos años, hemos observado que diversos autores han comenzado a incluir lo diverso y la problemática de género con el propósito de romper con los criterios hegemónicos imperantes de la sociedad en general y del currículum escolar en particular. Por este motivo, nuestra intención es recuperar estas nuevas narrativas con el fin de dejar en evidencia que una intervención didáctica diferente es posible en el sistema educativo argentino.

En primer lugar, y habiendo ya visto el género maravilloso y sus características², analizaremos el cuento infantil *El príncipe Ceniciento* (1998) de Babette Cole que pone en tela de juicio los estereotipos de género al cuestionar los distintos roles que les son impuestos tanto a hombres como a mujeres. Este nos muestra una nueva versión del cuento de hadas tradicional *La Cenicienta* (1697) de Charles Perrault. En la versión de *El Príncipe Ceniciento* el argumento de la historia va a ser similar al de *La Cenicienta* salvo que la figura de la bella dama marginada va a ser reemplazada por la de un muchacho bajito, pecos, sucio y delgado, el cual se va a encargar de todos los quehaceres domésticos mientras sus hermanos musculosos y peludos se burlan de él. Asimismo, el desenlace es análogo al cuento tradicional pero con una inversión de roles: en la parada del colectivo el príncipe Ceniciento, que había sido convertido en mono por culpa del hada madrina, se encuentra con una princesa. Esta, al verlo, se asusta pero su grito temeroso concuerda con las campanadas que marcan la medianoche. El encanto se rompe y el príncipe vuelve a su estado original. La princesa queda maravillada porque piensa que fue él quien hizo huir al mono y se le acerca para agradecerle. Sin embargo, el príncipe, a causa de su timidez, sale corriendo y se le caen los pantalones. A partir de ese momento la princesa Lindapasta lo busca por todo el reino y hace que todos los muchachos se prueben esos pantalones hasta dar con el paradero de su príncipe.

Como bien plantea Ros García, es a la edad de 3 y 4 años cuando los niños “comienzan a calificar las diversas actividades como femeninas, masculinas, neutras o ambivalentes” (pág. 334) produciéndose lo que se denomina el afianzamiento de género. Por este motivo, creemos que sería muy enriquecedora la incorporación de este cuento en el currículum para los niños de esta edad, ya que si bien respeta la dicotomía en los personajes que implica el maravilloso (grande-chico, pelado-peludo, etc.) propone que todos, sin importar su aspecto y lo que hagan, sean príncipes o princesas.³ Sin embargo, podemos ver que los estereotipos se mantiene en el cuento pero para burlarse de ellos aunque reconocemos que el foco sigue estando en la figura masculina ya que es el género que más se cuestiona.

Este texto permite el abordaje de diversos temas que habían sido relegados del campo de la literatura infantil a causa de los tabúes presentes tanto en el mercado como en el currículum escolar. A partir de los últimos años ha aflorado una gran cantidad de literatura que pone el foco en aquellas voces que habían permanecido ocultas y marginadas a lo largo de la historia, lo cual nos da la posibilidad de repensar la función de la literatura como elemento socializador. Para acompañar la reflexión, pensamos leer en voz alta el cuento y escribir en el pizarrón grupos dicotómicos (pelado-peludo, hombre-mujer, trabajo-diversión,

² Este género se caracteriza por la presencia de hechos y seres sobrenaturales en un espacio lejano y en un tiempo indeterminado. Los conflictos se plantean en dicotomías que giran alrededor de la lucha entre el bien y el mal y por lo tanto se presentan personajes contrapuestos, descriptos a través de unos pocos rasgos y con características muy acentuadas (Santillana, 2009: 20)

³ Nosotras vamos a proponer que ellos escriban una historia todavía más radical mezclando los estereotipos y las dicotomías.

musculoso-delgado, popular-selecto, tímido-extrovertido). Luego comentar qué les parece y hacer un cuestionario escrito que contenga las siguientes preguntas:

- A. ¿Por qué crees que están estas dicotomías? ¿De dónde podrían nacer?
- B. ¿En lo cotidiano existen estas dicotomías? ¿Son importantes? ¿Por qué?
- C. ¿A qué o a quiénes están atribuidas estas diferencias en lo cotidiano? ¿Coinciden con la realidad del cuento?

Después de contestar estas preguntas los alumnos interesados podrán compartir sus respuestas con el resto de sus compañeros lo cual puede promover un debate.

Para ir finalizando, nos gustaría presentar una actividad de escritura: cada cual deberá escribir las dicotomías anteriormente trazadas en el pizarrón en diferentes papelitos, cerrarlos y mezclarlos al azar. Luego a partir de lo que haya surgido escribir un relato maravilloso en una carilla. Por ejemplo, podría surgir una historia en donde la protagonista sea una mujer peluda, trabajadora y musculosa. A partir de esta consigna buscamos otra forma de reflexión y apropiación para romper con estas dicotomías impuestas, intentando aplicar una pedagogía queer con el fin de cuestionar y problematizar la identidad. La idea sería que a través de la literatura vean que existen múltiples subjetividades que no se pueden evaluar con las categorías de bueno o malo. De esta manera, lo diferente y lo diverso tiene lugar en un espacio cultural, lo cual nos permite pensar, como docentes, nuestras intervenciones didácticas desde otro punto de vista con el fin de fomentar una sociedad más inclusiva.

A modo de conclusión

Con este proyecto lo que nos interesa es abordar la temática de género tanto desde la teoría como desde la práctica. Así, buscamos cierta inclusión, modificando los patrones del pasado que alcanzan al presente, pensando siempre en el futuro a corto y a largo plazo. De esta manera, buscamos que los alumnos, al experimentar ellos mismos con la escritura de personajes que rompen con los estereotipos, vean que hay prisiones sociales que no vale la pena perpetuar, y que las personas no solo son libres en el mundo de la literatura. La idea es tocarles una fibra sensible, ya que seguramente muchos no se sientan identificados con los mandatos del sistema patriarcal y puedan hacer carne estos problemas para sublevarlos en subjetividad y creación artística.

Bibliografía

Anderson Imbert, Enrique (1989). "Las estatuas", en *Narraciones completas*, Buenos Aires: Editorial Corregidor. También disponible en http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/anderson/las_estatuas.htm (revisado el día 7 de mayo del año 2015).

Borja, Cecilia Belén (2012). "De la variedad Grimm a la homogeneidad Disney", en Blake, Cristina y Sardi, Valeria. *Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños*, La Plata: Publicaciones FAHCE.

Cohendoz, Mónica. "Género (Gender)" en Amícola, José y De Diego, José Luis. *La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*. La Plata: Al margen, 2008, pp. 271-282.

Cole, Babette (1998). *El príncipe Ceniciento*, Barcelona: Editorial DESTINO.

Da Silva, Tomaz Tadeu (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Foucault, Michel (1988) "El sujeto y el poder" en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, pp. 3-20..

Gamba, Beatriz Susana y otros. *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Bs. As.: Biblos, 2009. Entradas: "Estudios de género/perspectivas de género", pp. 121-124; "Heterosexualidad obligatoria", pp. 170-173; "Identidad de género", pp. 177-178; "lesbianismo", 189-191; "Masculinidades", pp. 205-207; "Roles sexuales", pp. 287-289; "Teoría literaria feminista", pp. 325-328.

García, Ros Esther (2012/2013). "El cuento infantil como herramienta socializadora de género" en *Cuestiones Pedagógicas*, N° 2, pp. 329-350.

Jackson, Rosmary (1986). *Fantasy: literatura y subversión*, Buenos Aires: Editorial Catálogos.

Lluch, Gemma (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Bogotá: Catalejo.

Rabasa, M. y Ramírez M. M. (2013). *Desbordes 2 –Las voces sobre el libro-álbum*, Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Spargo (2004), Tamsin. *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: Gedisa, Cap. "¿Qué es la teoría queer?", Pág. 15; Cap. "Sexo, verdad y discurso", pp. 19-35; "Las décadas 1970 y 1980", pp.39-43; Cap. "Lo que vio Butler", pp. 67-72.

Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*, México: Ed. PREMIA.

Trigo, Abril, (1997) “Fronteras de la epistemología: epistemologías de la frontera” en *Papeles de Montevideo*, pp. 71-87.