

Transversalizar la ESI en la formación docente. Una experiencia posible en el profesorado de Lengua y Literatura¹

María Laura Moneta
IES N.º 28
mmoneta@iesoc.edu.ar

Resumen

Este artículo se propone, en primer lugar, realizar un diagnóstico - o estado de la situación - en relación con la implementación de la ESI en el nivel Superior en la Provincia de Santa Fe, en la Carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, más específicamente, en el IES N.º 28 Olga Cossettini. Más que diagnosticar, se propone señalar qué trayectorias curriculares ya se llevan a cabo, qué conquistas se alcanzaron y qué nos falta aún para seguir consolidando los lineamientos de la Ley N.º 26150 y la perspectiva de la ESI en un nivel central como la formación docente. Creemos que reflexionar en torno a las conquistas y los desafíos en la implementación de la ESI en los institutos de formación docente es uno de los caminos posibles para asegurar la consolidación de esta perspectiva - de manera transversal - en el área de literatura no sólo en el nivel superior sino en el nivel para el que formamos, el secundario. En este sentido, sostengo que es indispensable que la ESI esté presente de manera transversal en la formación docente para asegurar que los futuros profesores puedan a posteriori extrapolar esta experiencia al nivel secundario en sus futuras prácticas docentes. De algo estoy segura: si las perspectivas feministas y de género no aparecen en las disciplinas que impartimos en el profesorado de manera transversal, eso no sucederá en el nivel secundario. Se trata, entonces, de mostrar posibles itinerarios tanto en el área de las literaturas como en el de las teorías y críticas literarias que incluyan los abordajes de la ESI, de manera tal que sirvan, más que de ejemplos a seguir, de “lentes” con los que mirar la realidad, la educación, la literatura y la teoría desde una perspectiva autocrítica.

Palabras clave

Educación Sexual Integral, Formación docente, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, IES N.º 28 Olga Cossettini

Estado de la cuestión: conquistas y desafíos

Queremos comenzar señalando la relevancia de la actualización del Nuevo Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura RM 0514/18 que entró en vigencia en el ciclo lectivo 2018. Una de las características más importantes del nuevo Diseño Curricular de la carrera es la incorporación de la unidad curricular Educación Sexual Integral en el 4to año de la formación y, al mismo tiempo, de la perspectiva de la ESI como un eje que se transversaliza en los itinerarios curriculares del campo de la formación específica del diseño. Cabe mencionar también que la ESI dialoga con otras perspectivas que estructuran dicho plan, como ser la perspectiva decolonial y los Estudios Culturales como paradigmas superadores de las teorías estructuralista y postestructuralista que dominaron el campo literario – y el de su enseñanza – durante décadas, lo que redundó en una didáctica de la literatura que dejaba de lado los aspectos sociales, históricos, políticos y se desentendía de las problemáticas que las teorías subalternas pusieron de relieve desde la década de los ochenta con una fuerte crítica al Sujeto moderno (eurologocéntrico, colonial y patriarcal).

Es decir, el nuevo Diseño curricular de la carrera se construye con la mirada que viene a traer el llamado “giro cultural”, incorporando así los aportes de las teorías de género (cruzadas con las categorías de raza y clase), los feminismos, las disidencias, el posmodernismo, la interculturalidad, la decolonialidad y los estudios culturales latinoamericanos. Este giro epistemológico y político puede rastrearse en la fundamentación de las unidades curriculares de las literaturas (especialmente los Itinerarios por la Literatura Argentina I y II y Latinoamericana I y II) así también como en las Lecturas Críticas I y II, por nombrar solamente las disciplinas de las que hablaremos en este trabajo para mostrar cómo transversalizamos la ESI desde un breve relato de experiencia que refiere tanto a las decisiones tomadas en el plano de la planificación curricular y la selección de corpus, como al trabajo realizado en el espacio del aula.

Decimos entonces que el nuevo plan sostiene un diseño curricular fuertemente actualizado en el plano de sus perspectivas teóricas, su estructuración en espacios curriculares innovadores y sus contenidos disciplinares, así también como en su dimensión política, que podemos evaluar como claramente progresista. Si bien ésta es una conquista alcanzada hace pocos años, la cual podría leerse como un avance, creemos también que aún nos quedan varios desafíos. El más importante es el que concierne al paso de la letra curricular al aula. Conquistas y desafíos. Pretendemos aquí mostrar y reflexionar en torno a los aportes que venimos haciendo (de manera colectiva con otros docentes de la carrera) en las áreas de las literaturas y las teorías y críticas literarias, en el mancomunado esfuerzo por hacer de la formación docente un espacio en el que lo político sea una dimensión central de las transformaciones educativas que seguimos persiguiendo e imaginando, a pesar del contexto de desencanto que se nos impone.

La teoría feminista y sus aportes al campo literario

Partimos de algunas reflexiones que nos aportan feministas argentinas que nos abrieron caminos. En primer lugar, tomamos del ya clásico texto de Diana Maffía, *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología*, la definición de feminismo a partir de la aceptación de tres principios: el descriptivo, el prescriptivo y el práctico. Con respecto a este último, vinculado a praxis, la autora señala que se trata de un “enunciado de compromiso, que podríamos expresar diciendo “estoy dispuesto o dispuesta (porque esto lo puede decir tanto varones como mujeres) a hacer lo que esté a mi alcance para impedir y para evitar que esto sea así””. Siendo ese “esto”, la condición de injusticia que provoca el patriarcado y que se refleja en que en nuestras sociedades la mujeres (y agregamos las disidencias) están peor que los varones. Nuestro compromiso es entonces desde la práctica y desde la práctica en el campo educativo. En ese mismo texto, Maffía relata la historia de los feminismos (el de la igualdad de los 70, el de la diferencia de los 80 y el crítico de los 90) para pensar una epistemología feminista que deconstruya el modelo de conocimiento patriarcal de la ciencia moderna, lo que supone también cuestionar la idea de Sujeto del discurso moderno - que visto desde la crítica posmodernista- resulta en una ficción que escondía bajo el lema de universalidad el borramiento de las mujeres, las disidencias y la culturas no europeas. Hoy sabemos que ese sujeto es un sujeto hetero-euro-colonial y patriarcal.

En vez de tomar a la ciencia moderna como objeto a ser revisado por los feminismos tal como lo hizo Maffía, yo me propongo aquí revisar tanto a la literatura como a la teoría que la tomó como objeto, desde la Modernidad. Como también señala Maffía, el discurso literario (metafórico, plurivalente, connotativo, ambiguo) siempre discutió el paradigma de la objetividad, la neutralidad y la idea de verdad de la ciencia. A contrapelo del proyecto moderno, la literatura se construye como un discurso disonante y crítico de la modernidad en tanto proyecto socio- político-económico y filosófico. En este sentido, sostengo que la literatura es un discurso particularmente privilegiado para poner en escena críticas al modelo patriarcal, colonial y cientificista de la modernidad, en la medida en que - desde su constitución moderna - siempre le dió voz a los subalternos y visibilizó de maneras complejas muchas de las problemáticas sociales y políticas que la teoría vino luego a poner en discusión, entre ellas las teorías de género, los feminismos y las disidencias.

Otra autora que queremos rescatar para los fines de nuestra exposición es Graciela Morgade en un texto que es de 2017 y que se titula *Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa*, en el que la autora realiza un estudio de caso sobre la implementación de la ESI en distintos espacios curriculares del nivel secundario. Con respecto al área de Lengua y Literatura, el estudio releva buenas experiencias y concluye: “El caso de Lengua y Literatura presenta una situación intermedia, ya que se trata de un área en el cual los materiales de lectura recomendados suelen ser significativos en términos subjetivos y sociales. La asignatura aparece como clave para el abordaje de temáticas relevantes para la justicia de género, pero más como una mediación didáctica

que a partir de una mirada epistemológica autocrítica” (p.56). Aquí encontramos el desafío que nos queda y que concierne específicamente a la formación docente. No se trata solamente de pensar propuestas didácticas en las que la ESI esté presente, sino de revisar crítica y epistemológicamente el campo literario y su transposición didáctica. Nuestra propuesta apunta entonces a ese aspecto en particular, sin el cual, creemos, la transversalización de la ESI en la disciplina de Lengua y Literatura corre el riesgo de dogmatizarse, perder sentido histórico y contextual o trivializarse en moral del texto. Para que esto no ocurra y el texto literario se abra en sus múltiples sentidos y posibilite el debate y la discusión, nuestros estudiantes de nivel superior deberían formarse con la idea de deconstruir críticamente el campo moderno y patriarcal literario. Ya veremos más adelante qué estrategias ensayamos para promover esta forma de incorporar los feminismos y las teorías de género en la formación docente y en las disciplinas que nos ocupan en particular.

En un texto de Jéssica Baez, Andrés Malizia y Mónica Melo, *“Generizando” La lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*, los autores realizan un recorrido histórico por las distintas etapas de los feminismos para rastrear qué cuestiones aportó cada uno en relación al campo literario. Los feminismos de distintos momentos históricos lucharon siempre por la justicia de género y en el campo literario esto se tradujo en la visibilización de las voces de las mujeres y las disidencias al mismo tiempo que se denunciaron los sesgos sexistas, patriarcales - y diremos hoy - homo-lesbo-transfóbicos. Cabe señalar, que cada etapa utilizó distintas estrategias para alcanzar estos objetivos.

En un primer momento, el que corresponde a la década de los 60, las mujeres lograron ingresar a la universidad, se crearon los “Estudios de la mujer” y se puso el acento sobre la invisibilización que habían tenido las escritoras mujeres a lo largo de la historia. Se buscó entonces intervenir el currículum incorporando la voz de las mujeres con el fin de lograr la igualdad, es decir, que tanto mujeres como varones formaran parte del canon, pero esto redundó solamente en la incorporación de “las grande escritoras”, para el caso argentino alguien como Alfonsina Storni. Baez señala las limitaciones de esta intervención que dejó “en los márgenes la discusión sobre los criterios de construcción del canon de textos a enseñar, o bien de las condiciones propias de la producción literaria. ¿Puede ser una mujer escritora? ¿A qué obstáculos se enfrenta?” (p.20).

A esta visibilización de la producción literaria de las mujeres históricamente silenciadas, le siguió la estrategia de la afirmación propia de los feminismos de la diferencia de los años 70 creando lo que llamaron “escritura femenina”, cuestión que será criticada fuertemente por el feminismo crítico, por reforzar estereotipos femeninos que se sostienen en ideas fijas y sustancialistas. Es interesante señalar que en esta etapa la mirada está puesta en la diferencia y no en la igualdad con respecto a los varones, lo que implicó una crítica al sujeto único y universal y el descubrimiento no de la “mujer”, sino de un nuevo sujeto político “las mujeres” en plural (mujeres negras, blancas, indígenas, trabajadoras, amas de casa, heterosexuales, homosexuales). Este trabajo, que buscaba realizar una genealogía femenina, tuvo diversos impactos en la currícula de los estudios literarios basados todos en

incorporar a las mujeres como género subordinado e introduciendo la crítica al androcentrismo: “El recorrido realizado por estas feministas abre un nuevo conjunto de interrogantes al campo literario: ¿Qué status ocupa la oralidad dentro de la literatura – siendo el encuentro oral el espacio privilegiado por las mujeres? ¿Qué temas no han sido cabalmente abordados, dejados de lado, o simplemente olvidados dentro de la literatura por ser poco valorados?” (p.24).

Al mismo tiempo, entre los 70 y los 80, se dan algunos de los momentos de mayor lucha de los movimientos socio-sexuales de gays y lesbianas que aportaron una de las categorías centrales de las teorías de género y de la lucha de las disidencias: la heteronormatividad. Los Gays Studies abrieron muchas puertas en la academia (y los activismos) en esas décadas y hacia finales de los 80 y fundamentalmente en los 90 emergerá la Teoría Queer y su idea de género como performance, con nombres como Judith Butler y Teresa de Laurentis conformando lo que hoy llamamos feminismo crítico. En el marco de los debates e intensas discusiones que se abren a partir de esta década, surgen una serie de preguntas que cuestionan la currícula y que apuntan más al plano epistemológico que a las estrategias propositivas de los feminismos anteriores. Baez concluye: “La inclusión de las sexualidades y los géneros en el aula de Lengua y Literatura desde una posición que abra los interrogantes sobre cómo la pedagogía puede dar lugar a la fantasía, el eros y las vicisitudes de la vida son centrales en los postulados de las pedagogías feministas. En otras palabras, es a partir de la posibilidad de indagar los límites que se plantean al formato escolar moderno. Desde una pedagogía feminista explorar el aula incluye múltiples capas. No sólo se trata de cuestionar y tensionar el currículum escrito sino principalmente de movilizar los interrogantes sobre sus aspectos ocultos: los vínculos, los espacios, los tiempos, las miradas” (p.29).

Algunas experiencias posibles

Queremos en este apartado nombrar algunas de las estrategias que fuimos llevando a cabo para incorporar las perspectivas de género (los feminismos y las disidencias) en los espacios curriculares que estamos trabajando. Distinguimos, en principio, cuatro:

1. En primer lugar, la construcción de una epistemología feminista y decolonial. Creemos que esta es la estrategia central que incluye a todas las demás, ya que supone revisar críticamente la construcción del campo literario, especialmente desde la Modernidad, con el fin de deconstruir su “naturalidad” y exponer su carácter de dispositivo eurocéntrico, patriarcal y colonial. Esto implica mirar a la literatura, y a la teoría que la tomó como objeto, como constructos históricamente formados, vinculados a las condiciones materiales y simbólicas propias del proyecto moderno. Esto expone las dimensiones sexistas, clasistas, racistas y eurocéntricas en las que el campo literario se construyó.

La selección de textos teóricos que critican - de diferentes maneras - la idea de literatura y de teoría literaria modernas contribuye en la formación para una epistemología feminista y decolonial. De ahí que en las disciplinas que analizamos en este trabajo partamos de autores y teorías como: los estudios culturales con Raymond Williams y Stuart Hall, las

perspectivas decoloniales con autores como Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano y Catherine Walsh, los estudios culturales latinoamericanos de la mano de Néstor García Canclini, la crítica a los fundamentos de la modernidad desde el posmodernismo con Andreas Huyssen, la incorporación de las teorías de género, los feminismos y las disidencias con los aportes de la Teoría Queer de Judith Butler y Teresa de Laurentis, los feminismos materialistas con autoras como Silvia Federici y los feminismos latinoamericanos a través de una serie de autoras teóricas y literarias actuales, y las disidencias, especialmente las trans-sudacas. Estas perspectivas teóricas seleccionadas estructuran y fundamentan los espacios curriculares que estamos analizando: las literaturas latinoamericanas y la teoría literaria. Todas ellas realizan una fuerte crítica epistemológica y política al paradigma que dominó durante gran parte del siglo XX: el estructuralismo y el posestructuralismo, poniendo de relieve la dimensión histórica, política, contextual, clasista, sexuada y racial de la literatura y de la teoría. Partir de estas teorías supone entonces un fuerte posicionamiento político orientado a revisar autocríticamente el propio campo.

2- En segundo lugar, la estrategia de revisión de la currícula y del canon. Para materializar esta estrategia partimos de historizar la currícula tanto en el nivel superior como en el secundario para producir su desnaturalización. ¿Qué contenidos formaron parte de la disciplina literatura latinoamericana a lo largo de la historia del nivel superior? ¿Qué cortes o cambios hubo a lo largo del siglo XX en Argentina en particular? ¿Por qué se la llamaba literatura iberoamericana y hoy latinoamericana? ¿Qué implicancias teórico-ideológicas tienen estas modificaciones? ¿Hay una teoría literaria o varias? ¿Qué diferencias existen entre ellas? ¿Qué supone el “giro cultural” para el campo literario? ¿Qué implicancias tiene el giro cultural en la enseñanza de la literatura? ¿Qué es el canon y con qué criterios se construye? ¿Quiénes determinan el canon en el nivel superior y en el escolar, específicamente en el nivel secundario? ¿Qué consecuencias tiene el “giro cultural” en la selección de contenidos y corpus a ser trabajados en ambos niveles? Como adherimos plenamente al actual enfoque que plantea Bombini con respecto a la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel secundario y que él llama de “antropológico y cultural”, creemos que comenzar por hacernos estas preguntas es la mejor manera de abordar la literatura y la teoría para que nuestros estudiantes – futuros profesores y profesoras – puedan posicionarse desde él.

Si bien estos interrogantes dan inicio a las clases de las disciplinas de las que estamos hablando y enmarcan un posicionamiento epistemológico y político, en el caso particular de los Itinerarios por la literatura Latinoamericana I y II, hemos realizado además una fuerte intervención en el canon, es decir, en la selección de los autores que tradicionalmente forman parte de los contenidos abordados en este espacio. Para citar algunos ejemplos: una de las decisiones tomadas fue visibilizar a escritoras mujeres que habían sido olvidadas o poco reconocidas en el canon latinoamericano. Un caso ejemplar es el de dos escritoras, que fundan al mismo tiempo que García Márquez, el realismo mágico. Nos referimos a Sara Gallardo y a Elena Garro. Con respecto a la novela indigenista incluimos una escritora que está siendo revalorizada recién ahora como Rosario Castellanos. Con respecto a la poesía,

la puesta en valor de autoras como Pita Amor, Idea Vilariño, o Marosa Di Giorgio.

Por otro lado, como en el diseño curricular de estas unidades se propone no solamente el criterio cronológico, sino el de presentar textos literarios a partir de problemáticas culturales, hemos trabajado con dos especialmente. La primera es la problemática de las literaturas y los feminismos (perspectiva que supera y critica la idea de literatura femenina o literatura y mujer) incluyendo una serie de autoras contemporáneas de distintos países de América Latina, como ser: Gloria Anzaldúa y Sara Uribe (en la poesía) Cristina Rivera Garza, Brenda Navarro, Liliana Colanzi, Jazmín Becerra, Diamela Eltit, Nona Fernández Silanes, Gabriela Wiener, Katya Adauí, Mónica Ojeda, Guadalupe Nettel, María Fernanda Ampuero y Dalhia de la Cerda (en la narrativa realista y el ensayo), Elena Poniatowska y Clarice Lispector (en la crónica). También incluimos la problemática de los feminismos y los indigenismos, a través del concepto de oralidades y de escrituras en lenguas originarias, con escritoras mexicanas (como Susy Bentzulul y Nadia López García) y argentinas (como Liliana Ancalao), y en el ensayo autoras como Yasnaya Elena Aguilar para la reflexión sobre diversidad lingüística y cultural.

La segunda problemática cultural que planteamos en el itinerario de Literatura Latinoamericana es el de estéticas y literaturas disidentes. Trabajamos con la convergencia entre neobarroco y disidencias como una especificidad de la literatura de nuestro continente. La idea es hacer una especie de fenomenología o genealogía de las disidencias que va de Severo Sarduy, Reynaldo Arenas, al neobarroso de Néstor Perlongher y la escritura barroca de Pedro Lemebel. Cerramos esta serie con autoras travesadas, como: Susy Shock, Marlene Wayar y Camila Sosa Villada.

3. La tercera estrategia tiene que ver con la inclusión de temas y recursos. Con respecto a las temáticas hemos armado series de textos para trabajarlas a partir de diferentes miradas. Algunas de ellas son: las maternidades en plural y sus cruces con la cuestión de clase, los trabajos feminizados y las tareas de cuidado, las violencias hacia las mujeres y las disidencias, los femicidios, el aborto, la discriminación, las representaciones de la mujer y de las disidencias a lo largo de la historia, la genealogía de las disidencias a lo largo del siglo XX (de la censura y el closet al paradigma de los derechos humanos), las masculinidades y las feminidades contemporáneas, la adquisición de derechos y la deconstrucción de estereotipos, las estéticas disidentes y el activismo político, las escrituras trans, la relectura de la tradición desde perspectivas queer. Con respecto a los recursos, hemos realizado un banco audiovisual de películas, documentales, programas y series educativas (fundamentalmente Educ.ar y Canal Encuentro) relacionadas a estas temáticas. También la incorporación de podscats sobre escritoras latinoamericanas. Otra actividad que venimos realizando es mostrar y analizar materiales de ESI para el área de Lengua y Literatura creados por el Ministerio de Educación de la Nación y por el de la Provincia de Santa Fé con propuestas didácticas para el nivel secundario que incluyen selección de corpus, actividades y materiales audiovisuales y/o digitales.

4. La cuarta estrategia concierne a la promoción de la construcción de la propia voz vinculada a la identidad política a través del diálogo y de la escritura en los que se inscriba

la corporalidad. Con respecto a esto, para llevar adelante la clase, hemos incorporado metodologías que incluyen la lectura, análisis y debates colectivos (en un dispositivo que toma algunas cuestiones de las Tertulias literarias) que promueve la construcción de la propia voz y propician la mirada política sobre la literatura en tanto discurso que trabaja con los discursos sociales y las problemáticas culturales. Al mismo tiempo, propiciamos espacios para la práctica de la escritura de manera individual y colectiva, fundamentalmente a través del ensayo - que por su fuerte carácter subjetivo y argumentativo - resulta en un género de enorme potencialidad para el desarrollo de una mirada propia, crítica y autocrítica, que se ancle en la propia corporalidad de quien enuncia, es decir, que construya autoría desde su inscripción sexuada y sus condiciones identitarias. La argumentación a su vez es el recurso central de la construcción democrática y de la participación ciudadana.

Referencias bibliográficas

Baez, J.; Malizia, A. y Melo, M. (2020). *Generalizando la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula*. Homo Sapiens.

Bombini, G. (2017). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. El Hacedor.

Maffía, D. (s.f.). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>

Morgade, G. (2017). *Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa*. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8591>