

# **EXTRAÑAR EL CURRÍCULUM: CONTRAHEGEMONÍA CURRICULAR E INTIMIDAD PEDAGÓGICA EN UNA CLASE DE ESI.**

Fernando Agustín Urrutia.

Cita:

Fernando Agustín Urrutia (2021). *EXTRAÑAR EL CURRÍCULUM: CONTRAHEGEMONÍA CURRICULAR E INTIMIDAD PEDAGÓGICA EN UNA CLASE DE ESI*. Documento de trabajo de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/fernando.agustin.urrutia/22>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ph2p/ZNg>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

***EXTRAÑAR EL CURRÍCULUM: CONTRAHEGEMONÍA CURRICULAR E  
INTIMIDAD PEDAGÓGICA EN UNA CLASE DE ESI***

**Fernando Agustín Urrutia**  
Universidad Nacional de La Plata  
Universidad Nacional de Moreno  
[Urrutiafernando4994@gmail.com](mailto:Urrutiafernando4994@gmail.com)  
0009-0000-6564-7196

**RESUMEN:**

Trabajar la diversidad sexo-genérica a partir de la ESI suele ser un desafío para los docentes. Las tensiones entre los saberes curriculares clásicos y los nuevos contenidos que plantean una ruptura con las concepciones clásicas del canon literario y de su enseñanza suelen ser motivo de discusión y desconcierto. El fino equilibrio entre lo nuevo y la tradición que debe hacer el docente de Lengua y Literatura puede resolverse a partir del concepto de “extrañamiento curricular” que plantea la teórica brasileña Guacira López Louro. Analizar esta propuesta a través del estudio de una clase dictada en un Centro de Educación Popular de la ciudad de Florencio Varela es el objetivo de este trabajo.

Un *curriculum* contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del *curriculum* tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.  
Raewyn Connell, *Escuelas y justicia social*

En *Escuelas y justicia social* (2006), la socióloga australiana Raewyn Connell plantea que el *curriculum* hegemónico que aún goza de prestigio en las escuelas “encarna los intereses de las personas más favorecidas” (2006: 64), es decir, que invisibiliza las problemáticas tanto de los sectores populares como de los grupos e identidades étnicas y sexuales. Ante esta situación, la autora acuña la idea de “justicia curricular”, la cual “requiere un *curriculum* contrahegemónico [...] diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos.” (2006: 64) Así, para que el *curriculum* refleje la posición de los menos favorecidos, se debería

plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos.  
Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las

relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. (Connell, 2006: 64)

La justicia curricular debe, entonces, considerar y abarcar las estructuras de desigualdad y de injusticia social que acechan nuestro tiempo: la desigualdad de género, de etnias, de clase social, entre otras. La clave para un curriculum contrahegemónico reside, por tanto, en abordar la *diversidad*. Pero, tal como lo plantea nuestro epígrafe, lo contrahegemónico no debería ir en desmedro del curriculum tradicional; al contrario, debería enriquecerlo, aportar a los saberes clásicos los saberes y las perspectivas de los sectores históricamente marginados y desplazados de los procesos de construcción del conocimiento. En el caso de la Lengua y Literatura (que es la materia que nos ocupa), la idea de conformar un curriculum contrahegemónico interpela directamente el debate acerca del canon literario tradicional, el cual ha dejado de lado, en gran medida, la legitimación de mujeres escritoras, la producción de los afrodescendientes, de los pueblos originarios, de la comunidad LGBTIQ, y un largo etcétera. Dadas las limitaciones de este trabajo, nos centraremos en el análisis de una propuesta didáctica contrahegemónica que intenta salvar la ausencia de los temas y saberes de género en el curriculum tradicional de Lengua y Literatura, el cual, históricamente, ha priorizado

una tradición de enseñanza donde hay una normativización de los cuerpos, los saberes y las prácticas que llevan a la invisibilización de la dimensión sexuada, la instauración de la heterocisnormatividad y la puesta en juego de mecanismos de segregación de las identidades sexuales diversas. (Sardi, 2019: 4)

Ante este panorama, el diseño de un curriculum contrahegemónico de Lengua y Literatura con perspectiva de género debería revertir la “invisibilización” de las identidades diversas a través no solo de la apertura del canon, sino también de una reorientación de los “saberes y las prácticas” propios la disciplina. Una reorientación que permita a los estudiantes acceder a los saberes que ofrece esa “parte generalizable del curriculum tradicional” (Connell, 2006: 66) y, a la vez, favorecer la reflexión crítica sobre las problemáticas de género e impulsar, con ello, la construcción colectiva de los saberes de género en las aulas. Se trata, en efecto, de “una didáctica de la lengua y la literatura que promueva ‘la

problematización de los géneros y las sexualidades, en un claro entramado con los saberes disciplinares y los modos de apropiación de los sujetos en los contextos de la práctica.’ (Sardi, 2017 a: 40)” (Sardi, 2019: 14) A partir de esta propuesta, analizaré una clase de segundo año de FiNES que dicté en un instituto de educación popular de Florencio Varela, en la cual trabajamos el cuento “El marica” de Abelardo Castillo.

En primer lugar, es menester mencionar que la elección de un cuento de Abelardo Castillo, autor consagrado y ampliamente estudiado en las escuelas secundarias argentinas, está enmarcado dentro del curriculum y el canon oficial, por lo que, en principio, no sería *a priori* un escritor contrahegemónico. No obstante, como bien destaca Valeria Sardi, todos los textos literarios (incluso los clásicos) pueden ser leídos desde una perspectiva de género “si habilitamos las voces de los estudiantes, si proponemos preguntas que inviten a reflexionar y a construir hipótesis o clave de lectura que incluyan la dimensión sexo-genérica.” (2018: 10). Así, tanto el argumento de “El marica”<sup>1</sup> como el modo y el enfoque desde el cual se decide tratarlo en el aula permiten (o deberían permitir) abordar tanto los saberes disciplinares específicos como los saberes sexo-genéricos, lo cual está en sintonía, por supuesto, con los lineamientos estipulados por la Ley de Educación Sexual Integral, con todos los debates y las disonancias que ello implica dentro del aula. En este sentido, resulta paradigmática la reacción de Vicente, el único varón del grupo, quien expresa que el cuento “le pareció muy fuerte”, y luego pregunta, en referencia a Abelardo, el narrador, “¿es puto?”. Ante esto, Yasmina, creyendo que su compañero se refería a César, dice que para ella no, que “capaz que es así nomás y no quiso pasar porque no le gusta”. Expresiones como “muy fuerte”, “es puto” o “es así” (refiriéndose a la condición de “raro” o afeminado del personaje), en el marco de una clase que intenta poner sobre la mesa temáticas de género, son altamente frecuentes, debido a que, como afirma la pedagoga brasileña Guacira Lopes Louro, “En nuestras sociedades, despreciar al sujeto homosexual era (y aún es) algo ‘común’, ‘comprensible’, ‘corriente’. De ahí que valga la pena poner esta cuestión en primer plano.”

---

<sup>1</sup> En el cuento, Abelardo, el narrador, le escribe una carta a César, un amigo de su juventud, al que todos calificaban de “raro” o “marica” por no seguir las actitudes o comportamientos propios de los hombres. Así, cuando a Abelardo le pasan el dato de un lugar para ir a debutar, decide ocultarle la verdad a César y llevarlo consigo. Al llegar, César descubre inmediatamente el engaño y se niega enfáticamente, a lo que Abelardo responde con violencia, al grito de “Maricón de mierda”. César se va, Abelardo se queda, pero al final le confiesa, en la carta, que él, esa noche, a pesar de todo, tampoco había podido. Cuento disponible en <https://dges-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/07/06-El-marica.pdf>

(Louro, 2012: 110) Justamente, ante un texto que pone en primer plano la cuestión de la homosexualidad, se movilizan e impugnan las estructuras socioculturales heteropatriarcales sobre las que se construyen los modos de hacer, de percibir y conocer de los sujetos, puesto que, respecto a la sexualidad, “operamos dentro de una lógica binaria y soportamos extender ese pensamiento a los sujetos y las prácticas que se relacionan con esa lógica. Fuera de ese marco nos encontramos con obstáculos epistemológicos muy difíciles o casi imposibles de superar.” (Louro, 2012: 119) En la clase, estos “obstáculos epistemológicos” se acentuaron cuando pregunté qué significa ser macho, lo que da lugar a un debate sobre los estereotipos masculinos y la tradición de “hacerse macho ‘debutando’ con una mujer”, uno de los temas claves que trata el cuento de Castillo. Ante esto, Rosa, una estudiante boliviana, interviene y dice que “eso depende de las tradiciones, en nuestra tradición no era así, en nuestra tradición un hombre se hacía hombre cuando aprendía a trabajar bien la tierra y a hacer otros trabajos, y la mujer se hacía mujer cuando aprendía a cocinar, a planchar...” Este planteo de Rosa, que nace a partir de una cultura, una tradición y una cosmovisión diferente, es tan solo una muestra de las tantas situaciones que pueden surgir en las aulas cuando, en lugar de ofrecer una interpretación unilateral y concreta, validada por la autoridad docente, se toma la decisión de abrir el debate, de habilitar el intercambio de voces y, con ello, de los saberes sujeto de los alumnos, en una suerte de polifonía semántica e interpretativa que enriquece el contenido disciplinar que se intenta enseñar. En esa pluralidad, estallan las lecturas unívocas y nos enfrentamos, además, a la irrupción de los saberes forjados por la trayectoria vital de los sujetos, tal como lo plantea Valeria Sardi:

Como profesores de Lengua y Literatura no podemos prever qué sentidos, hipótesis de lectura o interpretaciones posibles pueden surgir en una clase con un texto literario; lxs lectorxs leen desde sus experiencias socioculturales y biográficas y, como docentes, no podemos establecer sentidos correctos e incorrectos, sino, por el contrario, se trata de abrir el juego a múltiples lecturas –aunque puedan aparecer experiencias traumáticas que pueden generar incertidumbre en la mediación didácticas del docente. (2019: 5)

Así, para los estudiantes, “La experiencia de leer el texto literario desde una perspectiva de género posibilita la problematización y reflexión en torno a sus experiencias

familiares y a sus esquemas de percepción que están atravesados por regulaciones sexo-genéricas.” (Sardi, 2019: 10) Problematización y reflexión que, en casos como el de Rosa, pueden manifestarse, como dice Lopes Louro, en forma de “resistencia” o “rechazo” a cierto tipo de conocimientos, lo cual “debería llevarnos [...] a intentar comprender las condiciones y los límites del conocimiento de cierto grupo cultural.” (Louro, 2012: 118) En estas ocasiones, lo que importa es descubrir cuándo “un texto o una cuestión dejan de *hacer sentido* para un grupo de estudiantes, dónde ocurre la ‘ruptura’ del sentido y, por ende, cómo podemos trabajar a través de ese rechazo a aprender.” (Louro, 2012: 118) Son desafíos para la enseñanza que surgen cuando, al plantear un enfoque contrahegemónico de los saberes, “extrañamos el curriculum”, es decir, establecemos “un acto de desconfianza del currículo (tal como se nos lo presenta), para tratarlo de modo no usual.” (Louro, 2012: 115) Objetamos, de este modo, “la idea de que existe un cuerpo de conocimientos más o menos seguro que debe ser transmitido, o de poner en cuestión la relación tradicional profesor-estudiante-texto [...]; se trata [...] de cuestionar las condiciones que permiten (o que impiden) el conocimiento.” (Louro, 2012: 115) Por lo tanto, al fomentar una didáctica de Lengua y Literatura con perspectiva de género, no solo se da un paso más hacia la justicia curricular, sino que también se “extraña el curriculum” y, con ello, se desafían las ideas, los temas y los saberes que se daban por seguros, favoreciendo así la emergencia de nuevas perspectivas, nuevas hipótesis y problemáticas de la mano, sobre todo, de los propios alumnos que responden y aportan, desde su perspectiva, a esa nueva forma de conocer. En este sentido, resulta llamativo el caso de Vicente, quien, mientras se analizaban los estereotipos masculinos en el cuento, pregunta si lo que sufre César es Bullying, un tema que no había sido considerado en los temas que quería tratar en esa clase, pero que me permitió abordar la cuestión de la adolescencia, de los grupos de amigos, del deseo de pertenecer, y los peligros que ello supone para la personalidad. Relacioné estos temas con el argumento del cuento y les pregunté en estas cuestiones el cuento era “creíble”, a lo que los estudiantes responden que sí, y Talía agrega que eso “sigue pasando”. Aproveché esa respuesta para introducir, a partir del análisis de temas no tradicionales como el machismo o el Bullying, los saberes disciplinares: discutimos sobre realismo y su construcción en el cuento, el género discursivo al que pertenece el texto, el tono confesional, entre otros. Los estudiantes opinan y aportan su visión sobre cada tema: Rosa, por ejemplo, dice que no puede ser una carta ya que “él no

sabe dónde está el amigo, entonces no la escribe para él”, lo que dispara la hipótesis de que el cuento sea un diario íntimo. La dinámica de la clase es tal que los estudiantes siguen aportando y discutiendo hasta pasados casi diez minutos del horario estipulado. El próximo profesor espera fuera del aula con cara de pocos amigos. Se ha logrado así una artesanía didáctica de la lengua y la literatura contrahegemónica con perspectiva de género que consigue quebrar las formas de lectura tradicionales: intentar estimular la participación activa de los estudiantes, sus saberes, opiniones y experiencias propias; posicionarse como mediador y no como autoridad; generar la confianza necesaria para que surjan las ideas, las visiones disonantes, las dudas, los prejuicios, las hipótesis. A partir de un cuento de un autor consagrado, los saberes disciplinares pudieron ser tratados en el marco de una construcción generizada y colectiva del saber, en la que se problematizaron nociones claves que hacen a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI como el macho, los estereotipos masculinos, las prácticas machistas, las sexualidades disidentes, y, también, la práctica del Bullying. Es una pequeña muestra, en fin, de la posibilidad de diseñar una nueva didáctica, centrada, como lo planteaba Connell al principio, en la justicia curricular, entendida como “la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo.” (Connell, 2006: 69)

## **BIBLIOGRAFÍA:**

Connell, R. W. (2006). Escuelas y justicia social. Madrid, Morata. Cap. 4.

Lopes Louro, G. (2012) “Extrañar el currículum” en Spadaro, M. C. (comp.) Enseñar filosofía, hoy. La Plata, Edulp.

Sardi, Valeria (2018) “Clase 5: Enseñar ESI en el aula de Lengua y Literatura” en Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorado universitarios. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Libro digital. Revisión didáctica a cargo de Vannina Trentin y Catalina González del Cerro.