

# ¿Usufructo o enlace? Un análisis a partir de materiales didácticos para la enseñanza de la ESI y la literatura

Florencia Gimena Nieto

flornietoletras@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Es innegable que las aulas de lengua y literatura se han transformado en mayor o menor medida gracias a la perspectiva de género y la irrupción en la escena educativa de la ley 26.150, más conocida como Ley de Educación Sexua Integral (ESI). En parte, este cambio se debe a que la sociedad misma a la que tanto les alumnos como nosotres pertenecemos está siendo atravesada e interpelada constantemente por estos nuevos discursos que, como sabemos, siempre se materializan en la transformación de las prácticas sociales mismas. No obstante, no nos cabe duda de que más allá de los avances a nivel social y escolar, la plena implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina trae considerables complejidades para el nivel secundario que vale la pena mencionar.

## **1. Problemas de la enseñanza de la ESI**

La problemática en torno a la enseñanza de la ESI responde a diferentes causas que actúan simultáneamente. En primer lugar, tal vez como la razón más obvia, se encuentran los factores ideológicos actuando como obstáculos para su implementación, por lo que la Ley 26.150 (ESI) o bien no se aplica, o bien se reduce a un conjunto de valores morales cuya especificidad no responde cabalmente a los lineamientos ESI. En segundo lugar, se encuentra el hecho de que se trata de un contenido que se debe enseñar de manera transversal en las distintas disciplinas escolares, no obstante, esto convive con una importante falta de formación específica tanto en los contenidos privativos de la ESI como en su forma de articulación con cada disciplina. En tercer lugar, y como desprendimiento de las causas anteriores, se suma la falta de recursos teórico-didácticos específicos

que posibiliten su enseñanza para los docentes en formación y en ejercicio. En este marco, resulta evidente la relevancia y la necesidad de desarrollar conocimientos y materiales que ocupen este espacio de vacancia, que en este caso involucra la *enseñanza de la literatura* como campo de referencia. Sin embargo, esta necesidad de articular saberes de ESI con los contenidos disciplinares dictados en las escuelas secundarias, de cierto modo, actualizó una discusión fundacional de nuestro campo acerca del *usufructo* de la literatura, ya no para imprimir valores patrióticos, morales o estudiar la lengua, sino para reflexionar acerca del sistema patriarcal.

Por tal motivo, en la presente ponencia nos proponemos abordar el análisis de un material didáctico específico de Literatura y ESI que, además, cuenta con la particularidad de, por un lado, ser una publicación realmente reciente (2019) y, por el otro, ser elaborado por especialistas en Didáctica de la Literatura de universidades públicas. Dicho corpus está compuesto por *Entrelenguas*, de Ana Carou, Santiago Abel y Valeria Sardi, publicado por el Grupo Editor Universitario en 2019. Esta selección tiene que ver con el actual problema de investigación en el marco de la Maestría de Enseñanza en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Rosario. En particular, nos interesa observar y analizar los modos en que se construye el discurso literario a partir del examen de los posibles posicionamientos teóricos detrás de las decisiones didácticas, de los criterios de selección de los textos literarios, las conceptualizaciones acerca de la literatura subyacentes, y las propuestas de trabajo con el texto.

Antes de comenzar con el análisis propiamente, es menester revisitar dos categorías operativas importantes para nuestro objetivo. Por un lado, aunque ya fue mencionado brevemente, la noción de “usufructo”, tomada de Bombini (1989), hace referencia a aquellas situaciones en las que la literatura es concebida como mero portador de saberes de distinta índole (lingüísticos, morales, nacionalistas, sexuales) por los que el autor advierte una conversión del discurso literario en un uso “contenidista” de ésta. Por ende, el texto literario acaba actuando como un recurso didáctico más, tal es así que adquiere el valor de “material curricular”, como si fuera un libro de texto. En contraposición con esta perspectiva, los usos de lo literario pueden pensarse a partir de la noción de *enlace* (Colomer, 2005). El enlace es concebido como aquellos casos en que, lejos de tratarse de un mero recurso didáctico, el texto literario adquiere valor no solo por abordar temáticas vinculadas a otras disciplinas, sino que, además, se proponen modos de interrogarlo a partir de las herramientas

que ofrece la teoría y la crítica basada en esas otras disciplinas. En este sentido, la enseñanza de la literatura se ve fortalecida por la articulación con la ESI, ya que adquiere particular relevancia la orientación de la lectura de elementos tales como la construcción de un narrador, la focalización, los campos léxicos, la construcción retórica de los personajes, etc., que posibilitan enseñar cómo el discurso literario trabaja con los discursos sociales que configuran dispositivos de sexualidad.

## **2. Análisis del material didáctico**

El Grupo Editor Universitario (GEU) cuenta con dos colecciones específicas para el trabajo de la ESI a partir de la Literatura en la enseñanza de secundaria. La primera es *Travesías didácticas*, la cual reúne ensayos y trabajos producto de la investigación del campo de la didáctica de la literatura en base a experiencias en terreno, con el propósito de reflexionar acerca de la puesta en práctica de propuestas didácticas actuales. Por su parte, *Artesanías docentes*, segunda colección del GEU, se interroga acerca de cómo enseñar lengua y literatura en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI), y todas las decisiones didácticas que ello conlleva: qué tipo de texto elegir, qué tipo de consignas, cómo abordar la relación entre el contenido de ESI y el del campo disciplinar, entre otros. Con el fin de orientar a los docentes en la búsqueda de respuestas, esta colección ofrece una serie de propuestas didácticas pensadas para el aula de literatura de la escuela secundaria, dentro de estas propuestas se encuentra *Entrelenguas*, de 2019, escrito por Ana Carou, Santiago Abel y Valeria Sardi. Al igual que los otros libros de la misma colección se plantea desde el inicio el interés por la intervención en la enseñanza de la ESI con propuestas didácticas desde una mirada sociocultural y generizada. Estas dos perspectivas son, justamente, lo que sostiene el armado interior y la interpretación didáctica de todas las propuestas: el género y la lectura como procesos socioculturales. Asimismo, se argumenta el valor de la *artesanía didáctica*, un concepto en diálogo con la noción de *materiales didácticos* de Bombini (2015). En palabras de Sardi, “la artesanía didáctica se concibe como un objeto de enseñanza que se elabora en la mesa de trabajo de lxs docentes y se prueban y ensayan, modifican y transforman en la práctica en contexto” (p. 5). Resulta interesante detenerse en esta cuestión porque entrama un posicionamiento respecto del uso que deberían tener estas propuestas, ya que se consideran como objetos que pueden ser intervenidos por el docente según el contexto en que quiera

implementarlo, y no como reservorio del saber que se debe seguir al pie de la letra. Consecuentemente con esto, la concepción de lector docente lo ubica como capaz de seleccionar qué recorrido o recorte puede llevar al aula de la multiplicidad de consignas de cada capítulo para efectuar su propio recorte (Gerbaudo, 2011). En lo que respecta del armado estructural, todos los libros comparten la misma organización, un prólogo, cuatro capítulos con temas diversos, una sección de “Notas al pie didácticas” que ofrece claves de lectura de cada capítulo y la bibliografía, tanto la consultada como los textos literarios utilizados. Los capítulos en general tratan apartados que comentan críticamente el *corpus* literario integrado en la propuesta didáctica y una serie de actividades destinadas a ser puestas en práctica en el aula. Asimismo, comparten una serie de párrafos con distintas funciones, a saber: “Para seguir pensando”; “¿Sabías que?” y “Saberes ESI”.

No obstante, la particularidad de *Entre lenguas* (2019) tiene que ver con la decisión de formular propuestas que articulen el campo de la enseñanza de la lengua, la literatura y la ESI. En el primer capítulo titulado “Entre lenguas, entre géneros: prácticas de lenguajes disruptivos” el concepto nodal de las distintas actividades y lecturas es el del lenguaje como categoría discursiva, su distinción con el sistema lingüístico, con el signo en sí, su vínculo con las prácticas discursivas a partir de la noción de géneros literarios y no literarios y las variedades lingüísticas analizando la pluralidad que permite el lenguaje como expresión de identidades sociolingüísticas, la tarea del lexicógrafo y la actualización constante del léxico social, entre otras. Es decir, que desde una perspectiva disciplinar el capítulo vincula aspectos de la enseñanza de las prácticas del lenguaje de una manera sumamente coherente y epistemológicamente actual, explotando cuidadosamente cada arista de estos contenidos y relacionándolos entre sí para empezar a comprender un concepto tan abstracto como el de *lenguaje*. El segundo capítulo se titula “Las voces de la narración” el concepto articulador de las lecturas y actividades propuestas es la categoría de narrador, a partir de la cual se analiza en los textos cómo las distintas focalizaciones y el punto de vista contribuyen en la configuración de esos relatos. El tercer capítulo llamado “La trama poética” se articula en torno a la categoría de lenguaje poético, por lo que el corpus hace un recorrido por las distintas formas de expresión de este tipo de lenguaje literario. El cuarto y último capítulo se titula “Ficciones del Yo” ya que,

efectivamente, reúne un corpus y propone actividades para estudiar este procedimiento literario de la autoficción y las autobiografías. Entonces, si bien lo que organiza la propuesta didáctica son los criterios literarios, en este caso, las distintas categorías que se fueron mencionando, los saberes de ESI están presentes en la elección del corpus para trabajar dichos conceptos del campo literario.

## **II.I Criterios de selección del corpus literario**

En cuanto a la disposición de los textos literarios, resulta evidente la aplicación de una metodología de *corpus*, tal que los criterios de selección de los textos literarios son variados y parecen responder a la idea de concebir que el abordaje de la literatura en la escuela funciona mejor cuando los textos son puestos en serie por razones temáticas, históricas o formales debido a que permiten el trabajo minucioso con el texto y el estudio sistemático de un mismo procedimiento (López Casanova y Fernández, 2005). Por un lado, se seleccionan textos literarios sumamente valorados por el canon académico pero alejados de las lecturas tradicionales en el ámbito escolar, como por ejemplo textos de Maria Moreno, Marosa Di Giorgio, Copi, Susy Shock, César Aira, entre otros. Al mismo tiempo, se incluyen textos de autores que ya pertenecen al canon escolar, pero se proponen lecturas de estos autores que no son tan usuales en las secundarias, es el caso de “El pecado mortal” o “Epitafio de un trapequista”, de Silvina Ocampo, poemas de Diana Bellesi, las cartas íntimas de Julio Cortázar y Alejandra Pizarnik, o *Cuentos en versos para niños perversos*, de Roald Dahl, por nombrar algunos. A estos últimos se les da un análisis particular, acorde a las temáticas ESI que correspondan, sin perder de vista el estudio de sus características literarias. Por otra parte, también se ofrecen lecturas que escapan completamente al canon escolar y/o al académico por distintas razones; es el caso de la lectura de fragmentos de *Harry Potter*, de J.K Rowling. Finalmente, se ofrecen textos más tradicionales para el ámbito escolar pero proponiendo relecturas en función de la perspectiva de género, como sucede con “La intrusa” de J.L. Borges, *Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes o *La metamorfosis*, de Franz Kafka.

## **II. II Las consignas didácticas**

En lo que respecta a la elaboración de actividades, y teniendo presente la diferenciación entre consignas didácticas<sup>20</sup> y otros tipo de consignas (Cicarelli y Zamero, 2012), en general, para trabajar las lecturas sugeridas las actividades aparecen inmediatamente después, o incluso a veces integradas al comentario literario realizado sobre cada texto particular. El formato utilizado para las consignas es mayormente el del cuestionario, oscilando entre preguntas de tipo “academicistas” y otras vinculadas a la opinión y la experiencia del estudiante con la temática ESI abordada, muy próximo a lo que Cassany (1994, p. 225) denominó cuestionarios “de respuesta abierta y personal para textos o temas controvertidos” que apelan a las vivencias del lector en vez de a su formación como lector. Cuando nos referimos a las consignas “academicistas” establecemos que se trata de “consignas saturadas” dado que suponen la recuperación de información y operaciones de relación muy abstractas y complejas para quien es receptor de esa pregunta, es decir, los estudiantes de nivel secundario. En ese sentido, los desempeños que precisan este tipo de consignas se asemejan más a los ya operacionalizados que aparecen en el nivel superior-universitario que en el escolar (Nieto, 2019; Riestra, 2008). Para ilustrar este punto en el Ejemplo 1 se puede observar la predominancia de preguntas de estilo academicistas, que exigen un nivel de abstracción muy notorio para poder establecer las relaciones que se piden entre sujeto poético, la identidad sexogenérica y cómo funciona allí la dimensión del lenguaje.

---

<sup>20</sup> “Denominamos consignas didácticas a las escolares o académicas que se distinguen de otro tipo de consignas porque derivan de una intencionalidad pedagógica. Además, son en sí mismas acciones verbales propuestas por quien enseña para producir acciones mentales en quien aprende. Para que una consigna alcance su estatus didáctico, su enunciación debe articular de modo preciso los planos teórico (los contenidos del currículum) y práctico (la acción del lenguaje) y la delimitación clara del objeto (contenido) del que deben apropiarse los alumnos” (Cicarelli y Zamero, 2012, pp. 4-5).

## Y que otros sean lo normal

La poesía de Susy Shock presente un sujeto poético disruptivo que problematiza la noción de normalidad respecto de las sexualidades, así como también acerca de la poesía y su lenguaje.

Desde el campo disciplinar de los estudios de género, se sostiene la idea de que el sexo/género es una construcción cultural. Esto significa que la identidad sexual y de género no se encuentran biológicamente determinadas, es decir, identificadas al cuerpo biológico. Por otro lado, se piensa particularmente en el lenguaje como hacedor de géneros: el modo en que nombramos, las palabras que usamos, qué tipo de enunciados elaboramos producen los modos de representar, percibir y ver el sexo/género de las personas.

¿Qué identidad de sexo/género atraviesa la poesía de Susy Shock? ¿Cómo piensa aquí el sujeto poético? ¿Cómo interviene esto en la hechura del poema? ¿Incide en la dimensión del lenguaje? Lo veremos a continuación.

Lean el siguiente poema de Susy Shock:

Por ejemplo:  
Me llamo Susy  
soy LA Susy  
no soy un tipo que se viste de mujer  
entonces, si ves a una trava, ella es LA trava, no el trava.  
¡Ah! ¿Y por qué es esto?  
Porque ese es nuestro nombramos.  
Es violento no respetar como queremos que se nos nombre.  
Sin ninguna vergüenza, que no es ningún insulto,  
Soy una trava, LA tía trava de Uriel, que viven enfrente del Centro  
Comunitario, en el mismo  
Barrio donde vivís vos.  
LA trava del barrio.  
Así  
Con LA.

Ejemplo 1: Pág 81 de *Entrelinguas* (2019)

El hecho de que las actividades se piensen únicamente dentro de estas dos posibilidades, academicistas y de opinión, hace que el análisis de los textos literarios y, paralelamente, de los aspectos vinculados con los conocimientos de ESI queden inconclusos, puesto que no se ofrecen situaciones de aprendizaje en las que el estudiante tenga la posibilidad de reconocer e identificar las claves de lectura de ese texto para luego construir una interpretación que le dé sentido a ese texto. Pese a todo esto, las preguntas formuladas realmente apelan a mirar el texto literario a partir de sus procedimientos estéticos y reflexionar sobre los aspectos ESI que circulen en cada caso, en mayor o menor grado. Contrariamente con esto, las actividades desarrolladas para la escritura de invención están fabricadas siguiendo mayormente la propuesta del Grupo Grafein al delimitar la escritura esperada con “vallas y trampolines”, es decir, disponiendo tanto límites

concretos como ayudas para la redacción y el desarrollo de la inventiva; también tratan bastante de vincular en la tarea de escritura de ficción aspectos que involucran la literatura y la ESI, aunque no siempre se presente así. Sin embargo, en otras oportunidades, el andamiaje para la escritura de ficción resulta insuficiente para lograr el objetivo propuesto, como es posible observar en el Ejemplo 2. En esta actividad de escritura se pide elaborar un poema completo utilizando un procedimiento de “ficción del yo” para construir nuestra identidad sexogenérica como hace Susy Shock, una tarea que exige muchos conocimientos puestos en práctica a la vez y para los que no se ofrece demasiada guía.

**A modo de cierre de la propuesta les proponemos que escriban un poema que exprese cómo se piensan ustedes mismxs como sujetos poéticos. El poema debe comenzar de la manera consignada a continuación:**

**Por ejemplo:**

**Me llamo**

.....

**Soy**

.....

.....

Ejemplo 2: Pág 82 de *Entrelinguas* (2019)

### **3. Conclusiones**

Hasta aquí entonces, hemos identificado el tipo de trabajo con el texto literario que se propone desde *Entrelinguas*, el cual favorece ciertamente el estudio de aspectos vinculados al campo del saber literario y, en algunas oportunidades más, en otras menos, también vinculados a contenidos de la ESI como la violencia patriarcal, los estereotipos de género, la afectividad, la construcción de masculinidad, etc. Sin embargo, este tratamiento igualitario no es sistemático, en tanto que los desarrollos teóricos suelen ser más para categorías literarias que de contenidos de ESI, y en algunos casos el contenido ESI está directamente ausente. De todos modos, la precisión conceptual de categorías de ESI y las literarias es más pareja en este libro que en otros de “Artesanías didácticas”, tal vez porque es uno de los más recientes. Asimismo, una cuestión

que distingue esta propuesta de otras de la misma colección es que se integran muchos más contenidos y textos literarios que abordan la diversidad de género y sexual, por ejemplo la identidad de género, la homosexualidad y el concepto de *no binario*, así como también está muy bien planteada la conexión entre el lenguaje y la ESI sin recaer únicamente en el Lenguaje Inclusivo como posibilidad de vínculo entre el lenguaje y la construcción de identidades sexuadas.

Ahora bien, la decisión de elaborar el tipo de consignas ya mencionadas se convierte en un obstáculo a la hora de favorecer instancias de apropiación de la lectura y sus claves temáticas o formales. En este sentido, los problemas en la formulación de consignas para esa lectura a través debilita la potencialidad didáctica del trabajo literario con el texto. El interés parece estar, sin embargo, en la actualización de los contenidos literarios presentes en los textos seleccionados bajo dos criterios, las temáticas ESI y su vinculación con una categoría lingüística o literaria particular previamente pensada, por ello, aunque el receptor de la propuesta didáctica es explícitamente el alumnado, implícitamente este material podría estar dirigido más al docente en ejercicio o en formación con cierto interés por la enseñanza de la literatura y la ESI, de allí que se le dé mayor lugar y relevancia a estos saberes en la organización del material.

Retomando la discusión inicial acerca de las posibles operaciones de *usufructo* o *enlace* en este caso específico, se puede considerar la existencia de una tensión entre ambas tendencias; por un lado, respeta la autonomía de la literatura al priorizar el estudio de rasgos literarios y la organización del corpus por aspectos formales sin perder de vista la incorporación de saberes de ESI. Por su parte, la propuesta de actividades a través del dispositivo de consignas academicistas o de opinión obstaculiza la posibilidad de que el texto literario adquiera ese valor singular por el abordaje de temáticas vinculadas a la ESI porque, justamente, falla el modo en que favorecemos la comprensión de esas relaciones, dado que las consignas no permiten tanto la interpelación del texto a partir de las herramientas concretas de la teoría y la crítica feminista, sino que terminan siendo simplemente actividades “de aproximación” a un conocimiento, pero no de sistematización de ideas.

## *Bibliografía*

- Bombini, Gustavo. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Libros del Quirquincho.
- Bombini, Gustavo (1992). Introducción. AAVV. *Literatura y Educación*. Centro Editor de América Latina, pp. 7-16.
- Bombini, Gustavo. (2015). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. Catalejos. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*. Año I, Nro 1, pp. 21-32.
- Cassany, Daniel et al. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Cicarelli, Marcelo y Marta Zamero (2012). *Las consignas didácticas de lengua y literatura*. Prisma 3, pp. 4-18.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE.
- Gerbaudo, Analía (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens-Universidad Nacional del Litoral.
- Nieto, Facundo. (2019). “¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XVII No 17. Pp. 1-37. DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171705>
- López Casanova, M. & Fernández, A. (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Manantial/ Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Riestra, Dora (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Miño y Dávila.