

# Problemas de la enseñanza de la ESI en las aulas de literatura

Facundo Nieto

fnieto@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina)

Entre 2021 y 2022 fue publicada por Ediciones UNGS la serie de libros *¡Zarpado! Literatura y ESI* (Nieto, 2021, 2022), que elaboramos en el marco del proyecto de investigación: “La literatura al servicio de la Educación Sexual Integral en la escuela secundaria” (2020-2023). Se trata de tres libros de texto, uno para cada año del ciclo básico del nivel medio (primero, segundo y tercer año), es decir, destinados a niños, niñas y adolescentes de aproximadamente entre once y catorce años de edad. La propuesta intentó cubrir un área de vacancia en dos sentidos: por una parte, en relación con la edad de los destinatarios, dado que la mayoría de los materiales sobre ESI están diseñados para adolescentes que cursan el ciclo superior u orientado del nivel medio; por otro lado, en lo que respecta a la articulación entre literatura y ESI, porque la mayoría de esos materiales se orientan hacia la enseñanza de la ESI independientemente de las asignaturas, o bien eventualmente los textos literarios funcionan como recursos didácticos o dispositivos motivadores.

En este trabajo me propongo reflexionar sobre tres de los principales desafíos que se nos presentaron en la elaboración de un material didáctico de estas características: en primer lugar, los *criterios para la organización de los textos*, es decir, su articulación hacia el interior de la propuesta; en segundo lugar, los *criterios de selección de textos*, especialmente los que atienden al ámbito de circulación de los libros; por último, las características de las *propuestas para el trabajo con los textos* en el aula de literatura.

## **Los criterios para la organización de los textos**

Al incorporar la Educación Sexual Integral como contenido transversal, los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación publicados en 2008 logran resolver un

problema: el riesgo de que la ESI quede asociada exclusivamente a los espacios curriculares de Biología o Educación para la Salud. Transversalizar los contenidos de la ESI implica que todas las asignaturas, principalmente las relacionadas con las Humanidades y las Ciencias Sociales, contribuyan a garantizar para la educación sexual su carácter de *integralidad*, esto es, su dimensión psicológica, afectiva, social y cultural.

Sin embargo, la transversalización plantea una serie de problemas para la enseñanza de literatura en el ámbito escolar. En efecto, los *Lineamientos Curriculares* resultan excesivamente amplios -y, por lo tanto, imprecisos- en lo que respecta a los contenidos de ESI para el área de literatura. Para mencionar solo dos de ellos a modo de ejemplo, se recomienda “la lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor para descubrir y explorar una diversidad de ‘mundos’ afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos” y “la lectura de libros donde se describan una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y donde se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia” (2008, p. 37).

Esta amplitud de criterios conduce a imaginar que prácticamente la totalidad de la literatura podría formar parte de un programa para la enseñanza de la ESI. Si bien coincidimos con Valeria Sardi y Carolina Tosi (2021, p. 89) en que “cualquier texto literario puede ser leído desde la ESI con perspectiva de género”, consideramos que no todos los textos literarios tienen la misma potencia didáctica para la enseñanza de contenidos de ESI.

Dada la amplitud temática que presentan los contenidos propuestos en los Lineamientos Curriculares, en el diseño de nuestros libros resultaba necesario acotar el abanico de posibilidades a fin de precisar contenidos. En este sentido resultó fundamental la categoría de “dispositivo de sexualidad”, que Foucault (1976) define como el conjunto de tecnologías y estrategias de saber y poder encargadas de la producción de la sexualidad, es decir, de la producción de efectos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales. Para Foucault, la sexualidad no es una “naturaleza dada”, sino que consiste en una construcción sociocultural de carácter discursivo que, en la *Historia de la sexualidad*, el autor encuentra condensada en cuatro dispositivos: la histerización del cuerpo de la mujer, la pedagogización del sexo del niño, la socialización de las conductas procreadoras y la psiquiatrización del placer perverso.

Para la elaboración de nuestro material, seleccionamos tres dispositivos de sexualidad que pudieran funcionar, a la vez, como ejes articuladores de aquello que López Casanova (2011) denomina “corpus construidos” para la enseñanza de literatura: *la determinación de estereotipos y roles de género, la estigmatización de disidencias sexo-genéricas y problemáticas en torno a la sexualidad*, particularmente aquellas vinculadas con las violencias. “Cuerpos en exploración”, “Cuerpos en disidencia” y “Cuerpos en riesgo” fueron los títulos de las secciones en las que agrupamos los textos seleccionados. De esta manera, encontramos una mayor definición de los temas abordados por los textos y, a la vez, cierta amplitud que permitiera que esos temas facilitaran la incorporación de numerosas obras que los aborden. Para enmarcar desde una perspectiva teórica el trabajo con el primer corpus, resultaron fundamentales los aportes de Judith Butler (1998 [1990]), quien subraya el carácter performativo que la heteronorma asigna a la identidad de género de los sujetos a condición de constituirlos como sujetos, así como la construcción de una supuesta sustancia o esencia (principalmente el sexo) que garantizaría una especie de ontología para esa identidad. En el segundo caso, la noción de “presunción heterosexista” de Eve Kosofsky Sedgwick (1990) permitió examinar los textos a partir del dispositivo construido por la heteronorma para otorgar alternativamente visibilidad e invisibilidad a las orientaciones sexo-genéricas disidentes. Por último, las categorías de “masculinidad hegemónica” de Connell (1997) y la de “estructura elemental de la violencia” de Rita Segato (2003) permitieron leer en el tercer corpus los rasgos de un sistema cisheterosexista que, primero, somete al varón heterosexual a una serie de violencias de carácter físico y simbólico para luego otorgar la potestad de ejercerla con quienes considera deudorxs y, por lo tanto, pasibles de exacción del tributo adeudado.

### **El tratamiento de los temas en los textos**

Desde hace varias décadas, el concepto de ‘comunidad interpretativa’ de Roger Chartier (2000) posibilitó repensar la figura del lector, en nuestro caso, la del lector en formación. La idea de que los lectores se apropian de los textos en función de experiencias biográficas, saberes culturales y grupos identitarios de pertenencia permitió pensar el aula de literatura como un espacio habitado por una diversidad sociocultural en la que se ponen en juego interpretaciones sobre los textos que

no necesariamente coinciden con las de los profesores, lectores formados en la teoría y la crítica académicas.

Ahora bien. El ingreso de la ESI a las escuelas mostró un costado del concepto de ‘comunidad interpretativa’ algo inesperado y menos proclive al optimismo. El hecho de que la comunidad escolar conforme una comunidad interpretativa implica admitir que padres, madres y autoridades escolares tienen la potestad cultural de manifestar, de acuerdo con sus creencias e identidades, sus posiciones sobre aquello que en la escuela puede constituirse en objeto de lectura. Para mencionar uno de los casos recientes de mayor repercusión, en junio de 2022 en la provincia de San Juan un docente fue apartado de su cargo por trabajar con sus estudiantes el cuento “Canelones” de Hernán Casciari. Nos guste o no, asumir una perspectiva sociocultural sobre la lectura nos obliga a reconocer que tensiones, cuestionamientos y resistencias en las prácticas de lectura son parte de las reglas, convenciones y códigos de lectura de una comunidad interpretativa.

Cuestionando cualquier intento de censura, pero teniendo esto en cuenta, para la selección de textos (insisto: destinados a niños y adolescentes de entre once y catorce años) optamos por relatos que, pertenecientes o no a la LIJ, logren desarticular representaciones del régimen cisheteropatriarcal a partir de la mirada de las infancias. Sean narradorxs o narratarixs, protagonistas o testigos, los niños y adolescentes funcionan como procedimiento cuya percepción del mundo desautomatiza las cosmovisiones naturalizadas del mundo adulto. De ahí la recurrencia de preguntas infantiles destinadas a desestabilizar un orden o a descubrir su funcionamiento: “¿Vos sabés cómo nacen los niños?” (dice en un poema María Elena Walsh); “‘Cuidado con el lobo’. Pero (...) ¿cuidado de qué?” (dice Caperucita en un cuento de Laura Devetach); “¿Por qué no jugás con la muñeca?” (dice la niña narradora citando una pregunta de su madre en un cuento de Liliana Heker); “¿Qué será efusión y qué será semen” (pregunta una niña en un relato de Mario Benedetti). De ahí también la obsesión de los textos seleccionados por informar con precisión la temprana edad de los personajes: “tenía casi doce años” (en un cuento de Killari Rin), “tenía siete años” (en uno de Federico Falco), “la tía Alvina (...) tenía quince” (en otro de Natalia Borges Polesso), “a mis trece años” (dice Camila Sosa Villada).

Cabe señalar que la elección de textos narrados desde una mirada infantil no apunta tanto a evitar los temidos problemas con padres y madres o autoridades, que sería deseable que no hubiera. Se

trata más bien de pensar las posibilidades y los límites de legibilidad y decibilidad en el ámbito escolar, principalmente en relación con lxs estudiantes.

Un breve ejemplo. En un registro de clases que transcribe Valeria Sardi en su compilación *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (2017), una practicante de un profesorado en Letras señala en su autorregistro de prácticas que, al trabajar el cuento “El rey de la cumbia” de Washington Cucurto,

los chicos pusieron en tensión la cuestión de la lengua en el aula y fuera de ella. Por momentos se sentían incómodos cuando yo leía “tetas”, “culos”, “culear”, “trola”, etc. Por ejemplo, me acerqué a Guillermo y me dijo que el cuento no le había hecho acordar a nada y que además no le había gustado, que era muy zarpado.

En el análisis de este registro, Sardi interpreta que la matriz heteronormativa imperante en un curso predominantemente compuesto por varones impone, ante una practicante mujer, qué es aquello que puede decirse o no, o qué se considera apropiado para un texto literario estableciendo regulaciones heteropatriarcales de lectura. Es probable, pero también es posible que Guillermo, el estudiante mencionado, expresara honestamente que ese texto “era muy zarpado”, se sintiera intimidado y, en consecuencia, no le agradara. En nuestra propuesta, pensamos que, más importante que el riesgo de enojo de padres, madres y autoridades, es el riesgo de provocar en les estudiantes una incomodidad no productiva (porque hay incomodidades productivas), una incomodidad que, en lugar de encarnar una función de reparación de heridas subjetivas, como observa Michèle Petit, tienda a profundizarlas allí donde posiblemente existan marcas que no cicatrizaron y se expresan a través del rechazo.

### **El trabajo con los textos**

Hasta el momento, no hay artículos escritos desde el campo de la didáctica de la literatura que se pronuncien en contra del trabajo con la ESI (quizás sería políticamente incorrecto pronunciarse en ese sentido). Pero sabemos gracias a Bourdieu que un campo no está conformado sólo por textos publicados; existen agentes e instituciones en un espacio de disputas regulado por protocolos de funcionamiento, capaces de ejercer su poder empleando diferentes estrategias. Una de ellas ha sido la puesta en circulación de la palabra ‘usufructo’, categoría adoptada y adaptada de *La trama de los textos* de Gustavo Bombini (1989). Desde este punto de vista, la ESI sería “el nuevo usufructo” o el “retorno del usufructo” a la enseñanza de la literatura.

A finales de los '80, Bombini efectivamente hablaba de la existencia de una 'ley del usufructo' para hacer referencia a un supuesto 'mensaje' o 'enseñanza' que la institución escolar perseguía en cualquier texto aun cuando esos valores pedagógico-moralizantes no se encontraran presentes en él. Se aludía así al uso de la literatura para la enseñanza de "valores" que no tenían que ver con los textos. Creo que esta posición omite un dato fundamental: el propio Bombini, en ese mismo libro, señalaba la necesidad de renovar el canon escolar de aquel entonces a partir de la incorporación de textos que abordaran el trabajo con la sexualidad:

Aquello de lo que no se puede hablar, el cuerpo, es otro de los censurados en el discurso de la enseñanza. La censura del cuerpo como sublimación obsesiva en los llamados "valores literarios" no permitirá la inclusión de algunos poemas de Oliverio Girondo, o algunos textos de Cortázar u Osvaldo Lamborghini, para citar algunos autores... (1989, pp. 10-11).

Más allá de esta discusión, en el diseño de nuestros materiales procuramos que el trabajo con la ESI no soslaye el estudio del texto literario. Subrayo la palabra *estudio*, que en muchos casos continúa lamentablemente asociada a «memorización», o bien a la resolución mecánica de actividades "deteccionistas", como las denomina Gerbaudo (2021), que solicitan inventariar elementos inconexos (tipo de narrador, listado de recursos retóricos, clasificaciones genéricas), sin que la detección conduzca a producir una interpretación.

En nuestra propuesta, las tareas apuntan a que los y las estudiantes logren mirar pormenorizadamente los textos a fin de reconocer (y sistematizar modos de reconocimiento de) elementos formales e ideológicos. En modo estudio, el o la docente propone un «viaje guiado» (Colomer, 2005), un tipo de intervención mediante la cual enseña formas de leer desconocidas y colabora con la construcción de interpretaciones a través del rastreo minucioso de elementos clave: un indicio que revela una identidad, un adjetivo que ofrece información fundamental sobre un personaje o un pronombre que introduce un efecto de ambigüedad.

Para ejemplificarlo, propongo la lectura de un cuento breve de María Teresa Andruetto, incluido en nuestros libros, a fin de ejemplificar el tipo de trabajo con la literatura al que me refiero con el término "aula de literatura en modo estudio":

El secreto de Amarú

En el Temuco lejano hubo hace tiempo un hombre despiadado que era dueño de una hacienda. La hacienda se llamaba La ciénaga y tenía caballos de raza, interminables plantaciones de bananos y bosquecitos de caña dulce. Y tenía también decenas de hombres trabajando.

Los peones vivían allí con sus mujeres y sus hijos. Uno de ellos era el padre de un niño inquieto que tenía en la cara una mancha como el ala de una mariposa. El niño se llamaba Amarú y conocía ese vasto territorio de una punta a la otra.

Cierta vez, persiguiendo a un potrillo overo, Amarú escuchó un grito entre los pajonales. Y alcanzó a ver que el dueño de la hacienda hundía un cuchillo en el cuerpo de una mujer. No la reconoció, sólo el pelo oscuro contra la paja y el pollerón también oscuro.

Algo, tal vez un pájaro, sonó en un ruido breve y el patrón volvió la cabeza y descubrió al niño que lo miraba. Dejó en el suelo el cuerpo ya inmóvil y amenazó con matarlo si llegaba a decir una palabra.

Amarú hizo una cruz en la tierra y juró sobre ella, como juran los hombres en Temuco, que jamás hablaría.

Y así lo hizo. Pero el secreto siguió apretándole la garganta, asfixiándolo. Hasta que comenzó a enfermarse. Entonces decidió cavar, junto a unas cañas recién taladas, un hueco. Y puso en ese hueco la boca. Y le confesó a la tierra su secreto. En la noche de ese día las cañas crecieron y crecieron. Y más altas estaban, más soplaban el viento. Y cada vez que el viento las rozaba, las cañas confesaban al aire su secreto.

Andruetto, M. T. (2006). *Huellas en la arena*. Sudamericana

Lejos de “usar un cuento” para enseñar ESI, nos interesa que el texto -que narra un femicidio- cuenta ese femicidio de un modo singular y diferente de cualquier otro texto que narra un femicidio. Nos interesa el modo en que el cuento incorpora las formas del relato tradicional de comunidades originarias a través de la imprecisión espacial y temporal, particularmente del universo latinoamericano (los sustantivos “Temuco”, “Amarú”, “pollerón” son marcas de ese mundo), la participación actancial de elementos de la naturaleza (un potrillo, un pájaro, la tierra, el viento, las cañas), la función de los rituales que además conforman actos de habla (amenaza al niño, juramento de hombre y confesión a la tierra), la construcción de contrastes sociales, culturales y etarios entre personaje dominante y dominados, y las imágenes acústicas como principio constructivo que posibilita el avance del relato (se escucha un grito, suena un pájaro, sopla el viento, hablan las cañas).

El cuento de Andruetto permite enseñar conceptos como femicidio, violencia por razones de género, patriarcado, masculinidad hegemónica, adultocentrismo, entre otras, pero nos interesa llegar a esos conceptos no “salteando” el texto o empleándolo como recurso didáctico, sino a través del estudio del modo en que el cuento *dice* el femicidio.

En resumen, nuestra propuesta surge de la necesidad de cuestionar la imprecisión de los Lineamientos Curriculares, de admitir las consecuencias de pensar la institución escolar como parte de una comunidad interpretativa y de resistir el empleo de la ficción como mero elemento motivador. Se trata de un material didáctico sobre literatura y ESI que no se piensa a sí mismo como un recetario a aplicar, pero que sí busca orientar modos de trabajo en el aula con la utopía de

hacer un poco más libres los cuerpos de lxs jóvenes, quienes conforman prioritariamente esas comunidades interpretativas que habitan el espacio escolar.

### *Bibliografía*

- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Libros del Quirquincho.
- Butler, J. (1998 [1990]). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista* 18, 296-314, trad. Marie Lourties. Disponible en <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. FCE.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros*. FCE.
- Connell, R. (1997). “La organización social de la masculinidad”. T. Valdés y J. Olavarría. *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional, pp. 31-48, trad. Oriana Jiménez.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Gerbaudo, A. (2012). “El docente como autor del currículum: una reinstalación teórica y política necesaria”. A. Gerbaudo (dir.). *La lengua, la literatura y su enseñanza*. Homo Sapiens.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1999). Epistemología del armario. *Epistemología del armario*. Barcelona: Llibres de l'Índex, 91-121, trad. Teresa Bladé Costa.
- López Casanova, M. (2011). “Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura”. *Glotodidacta*, 1, pp. 155-178.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educacion Sexual Integral*. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)
- Nieto, F. (2021). *¡Zarpado! Literatura y ESI 1*. UNGS.
- \_\_\_\_\_ (2022a). *¡Zarpado! Literatura y ESI 2*. UNGS.
- \_\_\_\_\_ (2022b). *¡Zarpado! Literatura y ESI 3*. UNGS.
- Sardi, V. (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Grupo Editor Universitario.
- Sardi, V. y Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Paidós.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.