
Litvak, L. (diciembre, 2024). "Notas para enseñar a leer literatura: construir sentidos en el marco de la ESI". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 19 (10), pp. 166 – 182.

Título: Notas para enseñar a leer literatura: construir sentidos en el marco de la ESI

Resumen: En este trabajo nos proponemos abordar la construcción de sentido en la lectura como una problemática específica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que, con ciertos modos de leer que comenzaron a circular a partir de la implementación de la Educación Sexual Integral, nos obliga, en tanto docentes que enseñan a leer literatura, a volver a preguntarnos cómo se lee en la escuela. Se recuperan voces de autores y autoras canónicos como Colomer (1997), Larrosa (2003), Montes (2005), Piacenza (2020), Rosa (1996) para pensar, desde la didáctica específica, cómo leer en el marco de la ESI. A partir de estas voces, recorreremos tres discursos de recontextualización (Bernstein y Diaz, 1985) que son propuestas destinadas a docentes y a estudiantes, producto de los trabajos de distintos autores y autoras que vienen indagando y reflexionando sobre la articulación entre la enseñanza de la literatura y la ESI: *Diversidad y género en la escuela: 150 libros y recursos TIC para abordar la Educación Sexual Integral (ESI)*, de Gabriela Larralde; algunos tomos de la colección "Artesanías didácticas para la ESI", coordinada por V. Sardi, y *Zarpado*, compilado por Facundo Nieto.

Palabras clave: enseñanza de la lectura literaria, ESI, propuestas para el aula, transversalidad de la ESI.

Title: Notes to teach how to read literature: constructing meanings in the CSE context

Abstract: In this work we intend to approach the construction of meaning in reading as a specific problem of the Didactics of Language and Literature that, based on certain ways of reading that began to circulate from the implementation of CSE, forces us, as educators who teach how to read literature, to ask ourselves again how it is that we read in school. Voices of canonical authors such as Colomer (1997), Larrosa (2003), Montes (2005), Piacenza (2020), Rosa (1996) are recovered to think, from specific didactics, how to read from a CSE perspective. From these voices, three discourses of recontextualization (Bernstein and Diaz, 1985) are explored, which are proposals intended for teachers and students, a product of the work of different authors who have been investigating and reflecting on the articulation between the teaching of literature and the CSE: *Diversity and gender at school: 150 books and ICT resources to approach ESI*, by Gabriela Larralde; some volumes from the collection "Didactic Crafts for the ESI", coordinated by Sardi and Zarpado, compiled by Facundo Nieto.

Keywords: teaching how to read literature, Comprehensive Sexuality Education, proposals for the classroom, transversality of Comprehensive Sexuality Education

Notas para enseñar a leer literatura: construir sentidos en el marco de la ESI

Lucía Litvak ¹

Introducción

Al revisar la bibliografía que, de modo local, aborda la enseñanza de la lectura literaria y sus vínculos con la Educación Sexual Integral como incipiente campo de estudios (Baez, Malizia y Melo, 2017; Baez y Sardi, 2019; Martínez y Nieto, 2015; Martínez, 2020; Sardi, 2017, 2019; Angilleta, 2020; Covelo, 2021), se observan algunos tópicos que aparecen de modo recurrente en las distintas publicaciones y van configurando la agenda de investigación del cruce entre estos dos campos.

Entre ellos, el problema de la especificidad disciplinar atraviesa todas las investigaciones. La presencia de una segunda disciplina que entra a participar en las aulas de *Lengua y literatura* parece ponerla en jaque. En alguna medida, es una discusión que tiene una larga trayectoria en el campo de la didáctica de la literatura: el uso de la literatura para fines ajenos a la enseñanza de contenidos literarios (Bombini, 1989; Colomer, 2005; entre otros), pero que se actualiza a la luz de una política pública para el ejercicio de derechos de niños, niñas, jóvenes y adolescentes que es necesario garantizar. A su vez, emparentado con este primer planteo, diversos autores y autoras proponen qué entienden por transversalidad de la ESI en la enseñanza de literatura.

Para quienes nos dedicamos a la formación inicial y continua de docentes, la conversación sobre cómo pensar la articulación entre nuestro objeto de enseñanza y los transversales de la ESI es un tema recurrente que surge en talleres, capacitaciones y otros espacios en donde se aborda la planificación de la enseñanza

¹ Profesora de Nivel Superior de Lengua y Literatura por el IES N°2, Licenciada en la enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad de San Martín y Maestranda en la enseñanza de la lengua y la literatura por la Universidad Nacional de Rosario. Trabaja como profesora de Taller de Diseño de Prácticas del lenguaje en el ENS N°7, capacitadora en el equipo de Lengua y literatura de Escuela de Maestros, ETR de Prácticas del Lenguaje en el CIIE de San Martín y profesora de Lengua y literatura en escuelas de Nivel Medio de CABA. Participa del proyecto de investigación "La literatura al servicio de la Educación Sexual Integral (ESI) en la escuela secundaria: riesgos de heteronomía y posibilidades de transferencia", dirigido por Facundo Nieto, en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: lucialauralitvak@gmail.com

de la lectura literaria. Es por eso que el objetivo de estas líneas es continuar y abrir otros espacios de diálogo con colegas y futuros colegas del área en torno a qué entendemos por enseñar a leer literatura y, desde allí, seguir avanzando en el camino que se va entretejiendo para enseñar a leer literatura en el marco de la ESI. Además, nos interesa mencionar algunas propuestas para el aula que se han hecho planteos similares y han encontrado algunas respuestas que hacen dialogar la especificidad disciplinar con la ESI transversal.

Tensiones del campo

Como veníamos planteando, a las diversas tensiones propias de la construcción de los objetos de enseñanza de la Didáctica de la Lengua y la literatura (Alvarado, 2001; Bombini, 1989; Lerner, 2004; Riestra, 2008), se suma, como política curricular en Argentina en el año 2006, la sanción de la Ley 26.150, que interpela nuevamente los objetos de enseñanza y las prácticas docentes “desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria” (artículo 4). Esta ley genera un encuadre para la ESI que promueve un enfoque integral de la sexualidad en dos sentidos: por un lado, plantea un abordaje que supera la mirada biologicista sobre la sexualidad y que incluye aspectos sociales, afectivos, psicológicos y éticos y, por el otro, sostiene que “la integralidad de la ESI está dada por la transversalidad de sus contenidos a lo largo de las distintas materias y su inclusión en todos los niveles del sistema educativo de manera interdisciplinaria” (Baez, Malizia, Melo, 2017, p. 37).

No hay dudas de que nuestro objeto de enseñanza, en tanto objeto cultural, presenta diversas puertas de entrada para trabajar las distintas problemáticas presentes en la legislación. No obstante, una dificultad que encontramos al pensar la enseñanza de la lectura en el marco de la ESI es terminar reduciendo la literatura a una excusa para trabajar sobre otros contenidos curriculares y, en la lectura, limitarla a lo que “puede o debe ser interpretado” (Kermode, 1998, p. 95) propiciando lecturas que solamente hagan foco en ellos. Pensamos experiencias de lectura que apuntan a discutir sobre temáticas como la diversidad, la desigualdad, la violencia de género, la construcción de los vínculos, entre otras cuestiones presentes en la legislación y que, además, la literatura representa. Sin embargo,

puesta en lugar de excusa para conversar sobre ellas, limita sus múltiples sentidos a una lectura que privilegia solamente aspectos temáticos en relación con lo social que en ellos aparecen.

Dado que entendemos la didáctica de la lengua y literatura como una disciplina con un anclaje profundamente social y cultural, y el rol docente inevitablemente político, consideramos que para poder construir intervenciones en el plano de la docencia y de la investigación, las tensiones que se establecen entre los saberes propios de nuestra disciplina, al ponerse en diálogo con los contenidos de los lineamientos curriculares de la ESI, nos obligan a volver sobre los primeros y repensar nuestras prácticas. Como sostienen Baez, Malizia y Melo (2017), “La inclusión de la lengua y la literatura como objeto de estudio en la escuela secundaria trae consigo una serie de tensiones y debates que hoy resultan vigentes y que se reconfiguran con las nuevas interpelaciones que la Ley de Educación Sexual Integral insta en este espacio disciplinar” (p. 15). Desde este marco, consideramos central reflexionar sobre la problemática del sentido y la interpretación, tema que ya de por sí tiene sus propias tensiones dadas por el ingreso de un objeto cultural a la escuela y a sus lógicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para abordar la articulación con otras disciplinas sin por ello negociar la enorme tarea de enseñar a leer literatura.

En este sentido, en los últimos años, los profesores de literatura nos vemos interpelados por una enorme cantidad de otros profesores de distintas disciplinas (incluso, a veces, también de la propia) que nos piden recomendaciones de cuentos breves “para trabajar” distintas temáticas cotidianas. Esto es producto de determinados modos de pensar y leer literatura que circulan en la escuela. Por ejemplo, la selección de un determinado corpus de literatura que se circunscribe al género realista o incluso algunos textos escritos *ad hoc* para trabajar sobre estas temáticas. Martínez y Nieto (2015), por ejemplo, indagan procedimientos de inclusión de la temática LGTBQI+ en la literatura infanto-juvenil argentina en los once libros publicados por la editorial *Bajo el arcoíris*, que apunta a un público en edad escolar. Allí se preguntan por las posibilidades de evitar la orientación didáctica (2015, p. 90) en una literatura cuyo propósito fundamental reside en comunicar a los niños y niñas una posición políticamente correcta en torno a la

diversidad sexual. La producción de literatura infantil con fines didácticos-moralizantes (Diaz Rönner, 2006) es una problemática que se emparenta con la que venimos abordando y abona el campo de la didáctica específica en tanto contribuye a la configuración del objeto de enseñanza “literatura”.

La escuela forma parte de una comunidad profesional que “interpreta la literatura secular y enseña a otros a hacer lo mismo” (Kermode, 1998, p. 91), es decir que en ella se imponen valoraciones y se les da validez a determinadas interpretaciones (y no a otras) de los textos que en ella circulan. La escuela, sin regular de modo absolutamente organizado lo que se puede o se debe pensar sobre los textos, genera ciertas condiciones de posibilidad para la lectura que producen, según Bourdieu, determinados “habitus”: “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (2007, p. 86). ¿Qué condiciones de posibilidad generan para la lectura estos “usos” de la literatura? Si asumimos la responsabilidad de pensar con seriedad la transversalidad de la ESI, esta pregunta nos reenvía, como venimos proponiendo, directamente a la historia de la enseñanza de nuestra disciplina.

“Envíos”² para abrir líneas de sentido en torno a la lectura en la escuela

Colomer (1997) recupera las distintas tradiciones para la enseñanza de la lectura literaria en un vaivén entre el control y la libertad. En un extremo, una tradición que va desde controlar fuertemente la práctica a través de guías o trabajos que recurren a distintos modelos de interpretación, pero que tienen en común la absoluta regulación con respecto a cómo se lee. En otro extremo las posturas que buscan abrir absolutamente el juego apelando a una supuesta libertad del lector pero a la vez sin

² Analía Gerbaudo (2011) construye esta categoría a partir de la categoría de “herencia” de Derrida, haciendo referencia a los modos de transferencia o interpelación que circulan en las clases como espacios donde seguir buscando y recorriendo. Estas entregas no están registradas en los programas o los libros de temas pero se relacionan con los planteos que hacemos los docentes y son parte del traspaso. La apropiación por parte de quien los recibe exige una respuesta o una nueva pregunta en donde lo que circula no es la aplicación de un modelo de lo recibido sino una recreación de ese legado.

abordaje de la enseñanza relacionada con la interpretación. Entre estos dos polos, algunas propuestas recuperan la enseñanza de la literatura asociada al taller literario. Esta autora rescata algunas experiencias que, a mitad de camino entre la enseñanza y la investigación, nos dan algunas pistas sobre la enseñanza de la lectura interpretativa. Llama la atención sobre la paradoja de los discursos que mencionan “la importancia de la literatura como representación cultural del mundo de la experiencia” y “la inevitabilidad del concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad” a la vez que nos señala cómo “a lo largo de nuestro siglo, el sistema educativo ha ido retirando a la literatura el favor que había ostentado durante siglos como eje vertebrador de la enseñanza lingüística, de la formación moral, de la conciencia de una cultura con raíces clásicas y, desde el siglo pasado, de la aglutinación de las colectividades nacionales.” (p. 1). En este panorama, que ya de por sí es complejo, en donde se reconoce a la literatura como fin en sí mismo, pero en su enseñanza se la aborda como medio, ¿cómo entra en juego la ESI?

Consideramos que la enseñanza de la ESI de modo transversal nos devuelve de alguna manera a esta contradicción pues convoca a la literatura como parte de esa construcción subjetiva pero, en muchos casos, no se la aborda como tal, sino que constituye solamente un disparador para hablar sobre ciertos temas de interés que no “reenvían a lo literario” (Piacenza, 2020, p. 7). En este sentido, para justamente poder entamar la ESI en los objetivos específicos de la enseñanza de la lectura literaria, es importante volver a lo que nos propone Colomer, pues no hay dudas de que la literatura tiene una enorme potencia para dar forma a la experiencia, como todo sistema simbólico de la cultura. La autora analiza cómo funciona esa distancia que la construcción discursiva establece entre el lector y el contexto de interacción propio del mundo ordinario de tal modo que las distintas formas de la literatura

proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura. (p. 3)

Así, no se puede perder de vista que solamente se puede enseñar literatura en la creación de sentido o, lo que ella llama “alargar la mirada” (p. 20). Se impone

pensar de qué maneras los contenidos y el enfoque que nos propone la ESI invitan a ensanchar la mirada sobre la literatura y el mundo, y no a generar el movimiento opuesto: poner un límite a la construcción de sentido.

Como además de enseñar a leer somos lectores sabemos que la lectura es una práctica que necesita de un pleno ejercicio de la libertad. Graciela Montes trabaja sobre esas lecturas “particulares” recuperando de modo metafórico esta misma idea cuando habla de “no meterse con las plumas del ogro” (2005, s/f) en relación con la lectura como experiencia. “Las plumas del ogro”, algo que parece un sinsentido, lo adquiere en una de las versiones que Calvino recupera para un cuento tradicional. Esta expresión puede tener varios sentidos posibles que, ella propone, se negocian, se cruzan, en el acto de leer. Cuando la lectura ingresa a la escuela como práctica, muchas veces queda absolutamente escindida de lo que es por fuera ante la necesidad de vigilancia, consejo, formación del gusto. La autora llama a este conjunto de actividades “legislaciones”. Si bien no hace referencia a lo que estamos trabajando en particular, pues esta nota es anterior a la ley, claramente podemos establecer algunos puntos de contacto en relación con el control de la lectura o lo que Montes llama “intervencionismo” en relación con la interpretación. Este modo de determinar qué y cómo leer, asociado a la academia o a la escuela, impide que la lectura “se desvíe de la buena senda” (2005, s/f) marcando el modo en que debe ser entendida o percibida, equivalente a leer por el otro, a suplantarlo:

Decirle cómo debe leer lo que está leyendo, cuál es el recorrido que debe hacer dentro del texto, qué debe entender, qué debe privilegiar y cuál es el significado último. Esta intervención toma a veces formas muy flagrantes, como cuando se anticipan las claves, o se habla de lo que una imagen “simboliza” antes de que la imagen aparezca, o se desmonta el texto pieza a pieza en una insensata autopsia, o se lo reduce, o se lo glosa. Otras veces se oculta detrás de opciones o de preguntas “motivadoras”, aparentemente muy abiertas pero muy eficaces, que inducen suavemente la interpretación deseada. (2005, s/f)

Propone entonces que, para evitar estas lecturas únicas que promueven interpretaciones “oficiales” o “correctas”, es necesario hacerse preguntas más que dar respuestas, puesto que esto es justamente lo que hacemos los verdaderos lectores.

¿Cuáles son las condiciones óptimas para la lectura, para la experiencia personal de la lectura? ¿Qué formas de organización, qué acciones políticas, qué actitudes, qué bienes materiales auspician la práctica del lector, o no la entorpecen al menos? ¿Cuál

es el espesor óptimo que tiene que tener la trama que sostiene esa aventura personal? ¿Cuál es el límite de las intervenciones? ¿Cómo es posible sostener y acompañar sin dirigir? ¿Cómo auspiciar el recorrido sin adelantarlo con una línea de puntos? Son preguntas históricas y concretas, no son preguntas abstractas. No tienen una única respuesta, cada uno y en cada circunstancia tendrá que volver a hacérselas. (2005, s/f)

Podemos pensar, en esta línea, algunas preguntas que nos surgen a partir de la sanción de la ley 26.150 que nos invita a entramar los saberes disciplinares con una mirada integral de la sexualidad: ¿cómo interpela el canon escolar la perspectiva de género? ¿Con qué criterios de selección llevamos textos al aula? ¿Cómo la perspectiva de género nos propone nuevos y complementarios modos de mirar/leer los textos canónicos y sus contextos? ¿Cómo contribuye la mirada integral de la sexualidad a pensar nuevos modos de lectura recuperando la subjetividad de quien lee y abriendo el juego al deseo? ¿Qué sucede con los temas tabú en el marco de esta ley y cómo esta pregunta nos invita a diversos recorridos literarios? ¿Qué rol debe asumir el adulto al acompañar la lectura? ¿Qué experiencias de lectura y qué voces habilitamos en el aula?

Piacenza (2020, p. 112) nos convoca a generar encuentros "francos" con las obras, en donde la literatura muestre qué puede hacer y "forme en sus términos al lector/estudiante" (p. 109). Propone evitar someterla a discursos que son extraños a ella o en donde la referencia a lo literario "es meramente accidental" (p. 113). Así, en relación con los saberes que organizan la lectura, indica que "se trata de saberes sobre la literatura o en torno a la literatura o que toman a la literatura como excusa para otra cosa. En ningún caso, se trata de transmitir o apropiarse de una experiencia desde la literatura" (p. 113). En este sentido, la literatura pensada como punta del ovillo para trabajar sobre algunas temáticas deja al objeto en el mismo lugar que ha estado cuando se lo ha convocado a trabajar "con distintos fines transitivos (la comprensión lectora, el conocimiento de la Historia de la Literatura o de los procedimientos retóricos, el aprendizaje de la lengua a partir de ejemplos literarios)" (p. 112). Todos estos modos de trabajar la literatura en la escuela tienen muy poco que ver con la experiencia literaria y la empobrecen, generando ese "habitus", esas estructuras estructuradas que generan estructuras estructurantes a

las que hacíamos referencia. Finalmente, son las que determinan qué es y para qué sirve la literatura.

Otro referente en torno a la problemática de la lectura literaria en la escuela es Larrosa (2003), quien recupera, de un modo absolutamente poético, las tensiones que se generan al leer en el marco escolar en relación con el deber y resignificando qué implica la lectura como tarea y como obligación: algo que nos pone en movimiento de leer. Así, nos propone cómo es que debe leerse en la escuela en el marco de la lección o e-lección:

El objetivo de la lección no es quedar terminados por la asimilación de lo dicho ni quedar determinados por el aprendizaje dogmático de lo que hay que decir, sino in-de-terminar aquello que da que decir, aquello que queda por decir. In-de-terminar es no terminar y no de-terminar. Por eso leer es recogerse en la indeterminación del decir: que no haya un final ni una ley para el decir, que el decir no se termine ni se determine. Lo que le da que decir al texto es algo que se dice de muchas maneras. Por eso lo dicho del texto reactiva el decir, los decires. Entonces, el recogerse en lo que al texto le da que decir, el hacerse cargo de ello, el responsabilizarse de ello, es ponerse en los caminos que abre. Por eso, en la lección, la acción de leer desborda el texto y lo abre hacia el infinito. Por eso re-iterar la lectura es re-itinerar el texto, en-caminarlo y en-caminarse con él hacia el infinito de los caminos que el texto abre. (p. 320)

Volviendo a Piacenza (2022), la autora hace un derrotero por los conceptos de sentido y significado a lo largo de la historia de la lingüística concluyendo en que “el sentido pugnaba siempre en desbordar cualquier previsión” (p. 91), para arribar a que no existen significados “estables” (p. 101) puesto que todos están atados a una determinada variabilidad histórica y situacional, o lo que Voloshinov (1976) llama “el signo ideológico”. Este movimiento del lenguaje al discurso, permite concluir en que no hay una oposición entre la denotación y la connotación, lo cual abre el juego justamente a este “desborde”, a esta imposibilidad de determinar una lectura única. Podemos pensar justamente que, dado que la ESI se construye desde las pedagogías críticas que ponen en jaque modelos tradicionales de educación que entienden al docente como portador del saber, qué movimiento más interesante se genera al correrse como docente del lugar de interpretante de textos para abrir ese juego, enviar el texto para abrirse hacia esas múltiples lecturas hacia las que nos invita. En este sentido, el modo de leer es una de las múltiples maneras de incorporar la ESI desde lo metodológico en el aula. Además, qué modo más claro de poner en valor lo

diverso. Larrosa nos habla de construir una comunidad de lectura sobre la amistad y no sobre el consenso, puesto que “ese algo común que congrega a los lectores está, ya de entrada, dividido en sí mismo, esparcido, desparramado, diseminado, pluralizado, heterogeneizado” (p. 321). Nicolás Rosa (1996) también señala la potencia y el impacto en el canon que tiene lo que llama “lectura reformada”:

Las lecturas exploratorias, aquéllas que yo amo, son verdaderas excursiones en el campo sin frontera de la letra, no leen el discurso sino el decurso, no siguen la corriente del río sino que se solazan en sus meandros, en sus rugosidades, sus desplazamientos, la deltificación de sus enunciados, el régimen gradiente, retrogradiente y transgradiente de sus pliegues y cortes, el régimen costero de sus accidentes y deslices, que organizan y desorganizan el régimen disciplinario de una lectura atenta, un verdadero atentado contra el diccionario y la estereotipia de las lecturas tradicionales. No recoger el texto sino producir en él una fuga de sentido, una deriva de significantes. Quizá, y no me atrevo a afirmarlo, sería la única lectura del texto poético. Recordemos que el término *deriva* en su equivalente inglés es *drive*, empuje, impulso... pulsión de lectura. (1996, s/f)

Qué mejor manera de subvertir órdenes establecidos y cuestionar lo obvio que leer desde la fuga de sentido: él nos propone pensar en lecturas “plausibles”, lecturas como “inter-versiones” y no como “intervenciones”, dejando de lado la idea de un sentido único profundo al que accedemos mediante la lectura. Empoderar y fortalecer lectores y lectoras que se animen a leer desde ese impulso, a plantear sus miradas sobre los textos desde el deslizamiento del sentido, ¿qué mejor manera de reivindicar lo marginal, lo diverso, de formar sujetos libres y seguros de sí mismos? “Leer, más allá de las fórmulas teóricas de la lectura, es siempre un deslizamiento y simultáneamente una intermitencia, dos fenómenos que provocan numerosas flexiones y poses tanto en la teoría como en la práctica de lectura.” (Rosa, 1996, s/f).

Piacenza (2020) nos convoca a formular propuestas de enseñanza que atiendan a los saberes propios de lo literario, y a las prácticas críticas de lectores y escritores que permitan “en los distintos niveles de enseñanza, prescindir de modos de conocimiento que les son ajenos” y no ignoren “la condición distintiva no solo del objeto sino del aprendizaje en cuestión.” (p. 5). Este es el desafío que tenemos hoy los y las docentes de Lengua y literatura: pensar desde la práctica de lectura y desde todo lo que sabemos sobre esa práctica para incorporar la ESI, porque la literatura, como discurso, enuncia lo que otros discursos no pueden enunciar, y ahí está su

enorme potencia para dar cuenta de la transversalidad que proclama la legislación sin convertirse en un anexo de la misma.

Propuestas para el aula

Quisiéramos mencionar aquí algunos trabajos, sin realizar un análisis exhaustivo de los mismos y solamente a modo de ejemplo, que tienen una búsqueda como la que estamos proponiendo. Son trabajos que suponen un destinatario docente o estudiante, es decir, materiales que ofrecen propuestas para desarrollar en el aula, producidos por actores que vienen investigando y reflexionando sobre la problemática, y han dado pistas para pensar en la articulación producto de esos recorridos:

Gabriela Larralde (2018) propone recursos para el abordaje transversal de la literatura acorde a los lineamientos de la ESI. En esta propuesta, la autora nos indica qué entiende por lectura literaria:

pienso a las artes como parte fundamental de las políticas públicas necesarias para la transformación de nuestra sociedad. Pienso en el modo que tiene el arte de mostrar mundos, un modo que no es el de las ciencias exactas ni el de las sociales, ni es el de la tecnología: es la forma artística de construir conocimiento. Es la manera que tienen las artes para deconstruir realidades desiguales y violentas: no como una bajada de línea, una moraleja, sino como una puerta hacia los mundos posibles, donde el cuerpo, la experiencia, la emoción, los sentidos y el pensamiento crítico son los protagonistas. (p. 12)

En este sentido, en la introducción puede verse con claridad que el enfoque recupera lo que Graciela Montes proponía en su artículo: reconocer la potencia de la literatura para dar sentido a la experiencia. Luego, en el desarrollo de la propuesta, las unidades están organizadas en torno a temáticas de ESI: diversidad, géneros y feminismos, familias y crianzas, entre otras, pero no así en relación con aspectos que implican a la enseñanza de la lectura literaria o nos “reenvían” (Piacenza, 2020, p. 7) a la literatura. La propuesta es muy valiosa puesto que tiene una enorme cantidad de textos sugeridos y reseñados en torno a esos ejes, sin embargo, vemos que en estas reseñas se incluyen muchos más elementos en relación con las temáticas que se abordan que sobre otros aspectos que excedan al desarrollo de la trama. Por último, la mayoría de estos textos se encuentran enmarcados en el género realista.

La colección "Artesanías didácticas para la ESI", coordinada por Sardi, presenta diversos recorridos didácticos que articulan los contenidos de los dos campos. Tomaremos dos ejemplos extraídos de dos de los cuatro libros que integran la colección para ilustrar de qué modo se piensa la articulación. En *Entre lenguas* (2019), Ana Carou y Santiago Abel organizan los capítulos en torno a contenidos disciplinares de lengua y literatura: lenguajes disruptivos, voces en la narración, tramas poéticas, ficciones del yo. Luego, en cada uno de ellos, se proponen contenidos de ESI que hacen tanto a lo relativo al contenido como a lo metodológico para articular con las problemáticas que se presentan. En el capítulo 2, encontramos una propuesta que trabaja con la construcción de la voz narrativa para abordar categorías como autor/narrador pensadas en clave de género. Nos invita a pensar ciertos textos a partir de quién los cuenta y cómo lo hace y cómo esto genera ciertos efectos de lectura en personajes femeninos estereotipados o en niñas de otras épocas, entre otros. Por último, se nos proponen ejercicios de escritura creativa a partir de ciertos cambios en las focalizaciones que llevan a reformular textos clásicos desde lecturas actuales que proponen algunas deconstrucciones. En *Fenomenal estreno* (2020), Ana Carou, Santiago Abel y Tamara Montenegro nos proponen el trabajo con distintos textos teatrales. Entre ellos encontramos autores y autoras más canónicos y otros menos, algunos incluso marginales o muy poco leídos en el aula. Las unidades de trabajo se articulan en torno a ciertos temas que vinculan los saberes literarios con la ESI ya desde el criterio de organización del recorrido: teatro desobediente, juegos de palabras, malentendidos y heroínas, clásicos como *Hamlet* y *Medea* pensados en clave de género y textos más actuales como "Los invertidos" leídos en esa misma clave, etc. En el tercer capítulo, se abordan los textos clásicos en relación con sus contextos de circulación a lo largo la historia y se los relee a partir de distintas versiones actuales que circulan no solamente en formato literario sino en el cine, en la televisión, entre otros. Se trabaja sobre la construcción de los roles masculinos y femeninos, sobre conceptos como el amor romántico que constituyen contenidos centrales de la ESI. Resulta interesante que estas problemáticas se abordan desde categorías propias de lo literario: la representación y la trasposición del texto literario a su puesta en escena, la escritura y la reescritura, la construcción de los personajes, lo simbólico, los autores de las

obras, lo dialógico. En cuanto a la selección del texto actual, se propone recuperar un texto que fue censurado por la CHA (Comunidad Homosexual Argentina) por homofóbico, para repensar la cuestión de la censura en la literatura y proponer una lectura crítica basada en el trabajo con la materialidad del texto. En síntesis, en los cuatro libros que componen esta colección, observamos un diálogo entre los contenidos de lengua y literatura y los de la ESI en donde se articulan ambos para iluminar el corpus de textos que se lee. Vemos una amplia variedad en la selección que no se limita a cuestiones relacionadas solamente con la trama de las obras y una clara apuesta por multiplicar sentidos en la lectura.

Los manuales *Zarpado. Literatura y ESI 1, 2 y 3*, coordinados por Facundo Nieto (2021 y 2022), son una propuesta de abordaje de los contenidos de la literatura en conjunto con la educación sexual integral. Los tres se encuentran articulados en torno a ejes temáticos: cuerpos en exploración, cuerpos en disidencia, cuerpos en riesgo, que recuperan problemáticas relacionadas con los ejes de la ESI. La selección de textos sobre los que se trabaja se ha elaborado en base a criterios que responden a contenidos tanto de la enseñanza de la lectura literaria como de la enseñanza de la ESI. En todos los casos, esa doble mirada sobre el texto está presente a lo largo de toda la propuesta a través del abordaje de “claves ESI” en paralelo a las “claves literarias”. En el capítulo 2 del primer tomo, encontramos, por ejemplo, la lectura de un fragmento de la novela *Caídos del mapa*, de María Inés Falconi. El fragmento propone trabajar a partir de la idea de “tabú” dado que en el texto se elide la mención a la menarca. A su vez, se trabaja sobre el concepto de “elipsis” y sobre la construcción de voces de los estudiantes desde la cercanía de los lectores implícitos adolescentes. Un dato que llama la atención es que, luego de cada lectura, encontramos una página destinada al desarrollo de estas claves que ofrecen algunas interpretaciones del texto. Es una decisión frecuentemente utilizada en manuales pero en este caso parece tratarse menos de un “control de la interpretación” tal como lo propone Kermode (1998) que de placas destinadas a dar herramientas más para docentes que para estudiantes y que acompañan o buscan iluminar algunos aspectos de la lectura en ese trabajo de interpretación que se realiza en el aula. Dado que el manual no lo indica, habría que estudiar cómo este texto es apropiado por la práctica docente para definir qué posibilita y qué limitaciones presenta el haber

tomado esta decisión. En el desarrollo de las propuestas de lectura y análisis, vemos algunas más tradicionales como cuestionarios para debatir o propuestas de opción múltiple asociadas más a la idea a la comprensión de la lectura y otras más abiertas que en general son de escritura creativa. En ambos tipos de propuestas se abordan contenidos de ESI y de Lengua y literatura articulados en torno a los textos seleccionados y como claves de lectura de los mismos.

Conclusiones provisionarias para continuar la conversación

Este trabajo se presenta como una propuesta a continuar pensando en torno a la articulación entre la enseñanza de la lectura literaria y la enseñanza de la ESI de modo transversal. Si bien no hemos realizado un análisis exhaustivo de los materiales por no ser objetivo de este trabajo, nos interesa ilustrar estas articulaciones que encontramos en algunas propuestas que dan cuenta de haberse hecho diversas preguntas en relación con cómo pensar la transversalidad de la ESI en el aula de lengua y literatura sin que la segunda quede subordinada a la primera. Es relevante problematizar estas propuestas y otras que no están incluidas aquí a la luz de la construcción de sentido como propósito de la enseñanza de la lectura. Consideramos que no es un asunto resuelto y es necesario que se sigan desarrollando propuestas que lo retomem. Las mismas, como hemos mencionado, no deberían dejar de lado los saberes que hemos construido a lo largo de la historia de nuestra didáctica disciplinar. Es central revisar y resignificar las discusiones que ya se han transitado en este ámbito en busca de certezas sobre qué es y cómo enseñar a leer literatura en la escuela para abordar con seriedad cualquier tipo de interdisciplinariedad.

Referencias bibliográficas

- Abel, S., Carou, A. y Montenegro, T. (2020). *Fenomenal estreno*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Abel, S., Carou, A. y Montenegro, T. (2020). *Po(ESI)a*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Abel, S. y Carou, A. (2019). *Entrelenguas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Abel, S., Carou, A. y Sardi, V., (2019). *Texturas literarias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Angilleta, F. (2020). Lectoras de - por leídas por- la ESI. Notas sobre los “modos de leer”. *Revista Exlibris*, Número 9, pp. 137-143.
- Baez, J., Malizia, A., Melo, M. (2017). *Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Baez, J. y Sardi, V. (2019). *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Bs.As.: Siglo XXI.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Revista Lectura y Vida*.
- Covelo, D., (marzo, 2021). La perspectiva de género y el análisis de obras literarias. *Revista Exlibris*, Número 4, pp. 117-125.
- Díaz Rönner, M. A. (2006 [1988]). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar.
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario: UNL-Homo Sapiens.

- Kermode, F. (1998). El control institucional de la interpretación. En Sullá, Enric (Comp.), *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- Larralde, G. (2018). *Diversidad y género en la escuela: 150 libros y recursos TIC para abordar la Educación Sexual Integral (ESI)*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Martínez, D. y Nieto, F. (2015). Configuraciones de la temática LGTBI en la Literatura Infanto-juvenil argentina: publicaciones de la editorial Bajo el arcoíris. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol.2 Nro. 5, pp. 90-100.
- Martínez, D. (2020). ¿Tenés un cuento para trabajar la ESI? Los textos literarios en las propuestas educativas argentinas para el abordaje de la educación sexual integral. *IntercambiEIS - Boletín digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe*, Boletín 10.
- Martínez, D. (2020). Las consignas sobre el cuento 'El marica'. *Educación y Vínculos*. Año III, N° 6.
- Montes, G. (2005). Las plumas del ogro. *Revista Imaginaria* N°165. 12 de octubre de 2005.
- Morgade, G. et al. (2018). A doce años de la ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso antiesi recargado. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd), Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Nieto, F. (comp) (2021). *Zarpado: Literatura y ESI 1: Ciclo Básico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Piacenza, P. (2020). Saberes de lo literario y enseñanza de la literatura. *Revista Educación en Contexto*. Vol. VI, N° Especial, Julio, 2020. *I Congreso Internacional en Educación, CIED UDA*. Universidad Abierta de Venezuela.
- Piacenza, P. (2022). "Cap. 3 El análisis del discurso" y "Cap. 4 Sentido, interpretación y evaluación". En Bassano, M y Piacenza, P. (2022). *Qué significa. Una introducción desde las hipótesis biolingüísticas y del análisis del discurso*. Rosario: Laborde Editor.

- Riestra, D. (2008). Enseñanza de las lenguas, didácticas de las lenguas. En *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rosa, N. (1996). Lecturas impropias. *Revista de Letras N.º 4*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes (U.N.R)
- Sardi, V., [et. al] (2017). *A contrapelo: La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Sardi, V., [et. al] (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Voloshinov, V. (1976). Cap. IV "El tema y el significado". En *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Bs.As.: Nueva Visión.