
Nieto, F. (junio, 2024). "Editorial Puerto de Palos y ESI: una propuesta de abordaje desde la literatura para la escuela secundaria". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 18 (9), pp. 136 – 160.

Título: Editorial Puerto de Palos y ESI: una propuesta de abordaje desde la literatura para la escuela secundaria

Resumen: El presente artículo desarrolla un análisis desde el campo de la Didáctica de la Literatura que se interroga sobre el abordaje del texto literario en una antología escolar de Cántaro, perteneciente a Editorial Puerto de Palos, publicada en 2023 y titulada *En perspectiva: cuentos para la diversidad*, cuya propuesta vincula la literatura y la ESI.

En particular, nos interesa examinar, en primer lugar, cuáles son las concepciones de enseñanza de literatura y enseñanza de la ESI que motivan la selección de textos; en segundo lugar, el corpus de cuentos elegidos e identificar los criterios de selección, y en tercer lugar, de qué manera se configura la articulación entre saberes de la ESI y los literarios a partir de la propuesta de actividades preparada para la antología.

Para ello, tomamos los aportes de Nieto (2022), Piacenza (2012; 2015) y Colomer (2005) a fin de analizar los textos que se presentan en la antología, el surgimiento o transformación de nuevos modos de leer, los movimientos que sugiere este tipo de proyecto con respecto al canon, y las relaciones establecidas entre Literatura, ESI y el mercado editorial. Para el estudio de las actividades adoptamos aportes de Nieto (2019), Cicarelli & Zamero (2012), Litwin (1996) y Cassany (1994), entre otros, cuyos trabajos abordan la elaboración de consignas desde diferentes aspectos.

Palabras clave: Literatura y ESI, antología escolar, modos de leer, consignas, didáctica

Title: *Editorial Puerto de Palos and ESI: a proposal for an approach from literature for secondary school*

Abstract: *This article is an analysis from the field of Didactics of Literature that questions the approach to the literary text in the school anthology *In perspective: stories for diversity* by Ed. Cántaro (publish by Estrada in 2023), whose proposal links literature and ESI (Sex Education program in Argentine).*

In particular, we are interested in analyzing, first of all, what are the conceptions of literature teaching and ESI teaching that motivate the selection of texts; secondly, analyze the corpus of chosen stories and recognize the selection criteria; and thirdly, how the articulation between ESI and literary knowledge is configured based on the proposal of activities prepared for the anthology.

To achieve this, we will take the contributions of Nieto (2022), Piacenza (2012; 2015) and Colomer (2005) to think about the literature offered in the anthology, the emergence or transformation of new ways of reading, the movements suggested by this type of project with respect to the canon, the relationships established between Literature, ESI and the publishing market. To conclude, in order to study the activities we will take contributions from Nieto (2019); Cicarelli & Zamero (2012); Litwin (1996); Cassany (1994), among others, whose works address the development of didactic instructions and their different aspects.

Keywords: *Literature and ESI, school anthology, ways of reading, teaching instructions*

Editorial Puerto de Palos y ESI: una propuesta de abordaje desde la literatura para la escuela secundaria

Florencia Nieto¹

La implementación de la ley de Educación Sexual Integral (26.150) sancionada en el año 2006 impulsó la publicación de distintos tipos de materiales didácticos con el propósito de facilitar el acceso a docentes y estudiantes a este nuevo saber, considerado también un derecho. Como es sabido, los materiales didácticos tienen un rol fundamental en las aulas, ya que poseen una incidencia decisiva en el desarrollo del currículum y en la planificación tanto en la selección de contenidos como en los criterios de enseñanza que se trazan (Area Moreira, 2000; Negrín, 2015).

En el presente artículo nos interesa indagar acerca de una propuesta de la Editorial Puerto de Palos, que a través de Cántaro edita la colección Del Mirador. Se trata de una antología de cuentos titulada *En perspectiva: cuentos para la diversidad*, la cual reúne relatos literarios de diferentes autores en los que se aborda alguna temática vinculada con la ESI. La publicación es de 2023; no se trata entonces de un material de carácter pionero como otros del período 2008-2015², pero conforma una de las primeras apuestas desde el campo no oficial en incorporar la ESI en propuestas de lectura y de actividades, ya que es un rasgo de este tipo de antologías incorporar tareas pensadas para el trabajo en el *aula de literatura* (Gerbaudo, 2011).

¹ Florencia Nieto es Profesora en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de General Sarmiento y Maestranda en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de Rosario. Es docente de Residencia II en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento y docente de la práctica II del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura en el Instituto de Formación Docente n°21 "Ricardo Rojas". Además, es docente de Lengua y Literatura en el nivel secundario en escuelas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: flornietolettras@gmail.com

² En dicho período se publican los primeros lineamientos y materiales didácticos pensados para la enseñanza de la ESI. Entre 2008 y 2014 se distribuyen los *Lineamientos Curriculares para la ESI*, los *Cuadernos de ESI para la Educación secundaria 1 y 2*, la revista *ESI para charlar en familia*, los desarrollos del *Programa Nacional de ESI*, entre otros. Recién en 2018 se aprueban y publican los *5 Ejes de la ESI* en la Resolución N°340/18.

En efecto, las antologías acompañan el trabajo docente desde hace más de medio siglo ofreciendo recorridos lectores que han realizado distintos tipos de operaciones sobre el campo literario, i.e. han modificado, actualizado, negado o afirmado el canon académico y el canon escolar. Si bien en este artículo no nos proponemos realizar un estudio exhaustivo del fenómeno de las antologías escolares en nuestro país, es menester mencionar este rasgo característico que señala Piacenza (2015), quien reconoce una relación particular entre la antología y los procesos de canonización y sus sistemas interpretantes, es decir, la construcción inherente de *modos de leer* como efecto seguro. Otro aspecto esencial para el análisis se relaciona con el mercado editorial, ya que al tratarse de una publicación del sector privado existen claras motivaciones económicas ligadas a las ideológicas, por lo que los ajustes en función del destinatario, la escuela secundaria, constituye el tercer factor operante en el circuito. Desde esta perspectiva, conviene preguntarse por las relaciones que se establecen entre los libros, el mercado editorial, el sistema literario y la escuela y por cómo se resuelven los conflictos entre estos factores. Piacenza les atribuye un valor adicional a los libros destinados al consumo escolar por ser el locus en el que más visibles se vuelven las fuerzas de lucha entre la institución literaria y el mercado editorial precisamente por la existencia de este tercer factor, el ámbito escolar.

Otro aspecto clave de las propuestas editoriales escolares es su forma de confección y alcance. Al respecto Tosi (2015; 2018; 2021) sugiere que estas suelen contar con una autoría múltiple por lo que en general se unifican criterios de redacción para lograr un estilo homogéneo. Además, sostiene que el material didáctico (en sus distintas variantes, libro de texto, desarrollos didácticos, propuestas de aula, etc.) posee un ámbito de circulación concreto (la escuela), una función recontextualizadora para proporcionar conocimiento didáctico y, al mismo tiempo, una función propositiva y organizadora del currículum. Así, las antologías escolares como materiales didácticos también mantienen una relación siempre dialéctica con el currículum.

Concepción de enseñanza de la ESI a partir de la literatura

El posicionamiento ideológico es tan relevante en este tipo de propuesta como en cualquier otra apuesta educativa; no obstante, es cierto que en este contexto adquiere mayor atención. Al presentarse como una propuesta para el abordaje de contenidos de ESI y, por lo tanto, apuntar al trabajo con un contenido ajeno, diríamos, a los “puramente” literarios o estéticos, parece inevitable la práctica recurrente y necesaria de justificar la selección de textos y el enfoque previsto para su tratamiento. Este caso no es la excepción, ya que se le brinda un espacio considerable en el estudio preliminar a la explicitación de los motivos y las concepciones por las cuales la organización de los cuentos seleccionados responde a los cinco ejes de la ESI establecidos por el Ministerio de Educación en 2018.

El estudio preliminar de *En perspectiva: cuentos para la diversidad*, compilado por Diego Di Vincenzo, Andrea Sabarís y Mónica Jurjevic, está explícitamente dirigido a estudiantes del nivel secundario, es decir que no existen ambivalencias a la hora de determinar quién es lx destinatari@ final del material, ya que desde el primer enunciado se instala un “ustedes” (que alterna con un “nosotr@s estudiante”) referido a l@s alumn@s de secundaria:

Comencemos aclarando algo que todos ustedes saben por experiencia propia. El primer lugar donde empezamos a conocer cómo debemos comportarnos, quiénes son los que nos rodean y qué nos une a ellos, qué está permitido decir y qué hay que callar, etc., es nuestra familia, nuestra casa. (Di Vincenzo et al., 2023, p.5).

Asimismo, la propuesta no muestra tapujos a la hora de establecer un posicionamiento epistemológico y ético respecto de cómo se concibe la enseñanza de la ESI y por qué es necesario incorporarla a las propuestas de la editorial. Para sostener esta idea, se emplean argumentos elaborados desde la educación y el género, el amor y la sexualidad, la escuela y la lectura, y las infancias, niñeces y juventudes como sujetos de derecho.

La perspectiva epistemológica adoptada es actual y coherente con una visión crítica de la escuela, aunque por momentos persisten algunas concepciones tradicionales sobre la relación entre familia y escuela. De hecho, se advierte una formulación un tanto problemática de la relación *escuela-familia-sujet@s* en tanto se asume que la escuela contribuiría y continuaría con la primera forma de socialización, que es la familia:

El primer lugar donde empezamos a conocer cómo debemos comportarnos (...) es nuestra familia, nuestra casa (...). Luego, asistimos a la escuela, donde se afianzan esos aprendizajes y certezas que nos dieron en casa, ya que la escuela es una institución que recibe, consolida y reafirma los aprendizajes con los que llegamos a ella (Di Vincenzo et al. 2023, p.5).

Esta posición resulta algo controvertida porque, en verdad, muchas veces es la escuela la que debe generar una ruptura con ese “molde” y forjar una nueva ética, contribuir a desaprender los prejuicios que se incorporan en el ámbito familiar y desnaturalizar las conductas que violentan a minorías o desmitificar ideas cristalizadas, etc. En un principio, podría pensarse que lx sujeto destinatarix de estos enunciados es un tipo general y abstracto de alumnx, con cierto *habitus*, capital simbólico y características socioculturales que en todos los casos pueden ser reafirmadas por la institución educativa lo que, en otras palabras, constituyen rasgos coincidentes con la práctica de homogeneización que un producto editorial requiere para lograr mayor alcance y aceptación.

No obstante, inmediatamente después aparece la noción de que la escuela efectivamente transmite valores culturales y éticos que se consideran valiosos para una sociedad como lo es la prevalencia de la palabra por sobre la violencia y el respeto de acuerdos comunes, entre otros, así como la idea de que hasta la sanción de la ley de ESI la enseñanza de la sexualidad en las escuelas permanecía disimulada tras comportamientos normalizados para cada género, como sucedía con otros conocimientos del *currículum oculto*:

¿Y cómo lo hacía? De muchas maneras, exigiendo el pelo corto a los chicos, el pelo atado a las nenas; difundiendo que la pelota y los juegos “brutos” eran para los nenes, y los delicados para las nenas. Incluso sancionaba a todo aquel o aquella que cruzara esos límites: era visto con cara de “qué chico raro”, “qué chica rara”. “Tenemos que enseñarle que los nenes usan el pelo corto”, “Tenemos que enseñarle que eso de subirse a los árboles y abrir tanto las piernas no es de nenas. (Di Vincenzo et. al, 2023, p.6).

De este modo, lo que en un principio parecía ser unx destinatarix estandarizado se convierte en un sujeto concreto modelado por instituciones educativas cuyo objetivo ha sido lograr esa estandarización. En ese sentido, el rasgo que suele atribuirse a los materiales didácticos, el de la homogeneización del destinatario, es “devuelto” por el material didáctico hacia la institución escolar. Para completar este

aspecto, el estudio preliminar decide historizar brevemente cómo desde la Edad Antigua se educó en materia de sexualidad de manera implícita y con profunda desigualdad entre varones y mujeres, con la salvedad de que se les enseñó a leer y escribir por igual a niños y niñas (de la nobleza, claro está). Advierte que, de todas formas, esta igualdad aparente se terminaba cuando alrededor de los diez u once años el acceso a los textos valiosos de la cultura occidental correspondía únicamente a los varones. Aun cuando fuera posible objetar esta historización por portar una mirada puramente occidental de la educación y la cultura binaria (solo aparecen aquí ejemplos de desigualdad en relación con mujeres y varones *cis*), posteriormente se agregan referencias de otras culturas e identidades de género³. Por otra parte, es bien interesante que se ubique a la sexualidad como una de las disputas vigentes en las sociedades del nuevo milenio, vale decir, mostrar que los discursos en torno a ella están en lucha constante; se comparte la perspectiva de que en diferentes períodos de la historia universal hay momentos de tensión generados por transformaciones en la sexualidad que identifican a un colectivo social, puesto que esa situación produce discusiones entre quienes impulsan ese cambio y quienes se oponen. No parece casual el hecho de que cuando se ejemplifica este tipo de rupturas sea la primera vez en todo el estudio preliminar que se expone la diversidad de género: “asistimos a una serie de transformaciones en las costumbres, los hábitos, los modos de ser varón o mujer (o ninguna de las dos cosas) que reúnen posturas diversas y contradictorias” (p.9). En este sentido, si bien es posible detectar cierta prudencia en las referencias a la diversidad sexual (de hecho, las referencias a esta temática son menores que las alusiones a otros contenidos de la ESI tales como los estereotipos de género o la violencia sexual), su presencia resulta valiosa y coherente. Ahora bien, pese a que se mencionan algunas nociones en correspondencia con ciertos debates dentro del campo de los Estudios de género, la Teoría feminista y la Teoría queer -por ejemplo cuando se alude a las diferentes condiciones y contextos en los que “se es niño”, la problematización de la relación

³ Hacia el final de este apartado histórico se incorporan menciones a otras culturas: “A diferencia del mundo griego, en algunos pueblos originarios del Sur de América, la tarea educativa no era exclusiva de la madre y el padre, participaba toda la comunidad, pues en su cuidado también intervenían otras personas cercanas e involucraban algunas comunidades de animales” (p.10).

de “propiedad” entre padres e hijxs o las niñeces atravesadas por la transición de género-, en ningún momento se nombran referencias bibliográficas específicas de estos campos de conocimientos de los cuales se desprenden estas ideas, recordemos, siempre en disputa.

En cambio, las conceptualizaciones sobre la complejidad que habita la literatura, los discursos que la atraviesan y las políticas de lectura demuestran un posicionamiento crítico y consciente en la disputa entre el sistema literario, el escolar y el mercado editorial. Como afirma Colomer (2005), la concepción de la literatura como forma de registro artístico de las transformaciones sociales a lo largo del tiempo la sitúa como una de las disciplinas más propicias para efectuar transferencias hacia otros saberes en el ámbito escolar. En adición a lo anterior, también se observa el reconocimiento de las formas de subjetivación relacionadas con la construcción de *modos de leer*, por lo que se sugiere que, además de las huellas en la literatura del tratamiento de la sexualidad y su evolución, se puede registrar una transformación en la recepción de esas obras y las maneras en que fueron interpretadas en cada momento y ámbito (Chartier, 1994). En paralelo, se denuncia el rol histórico de la escuela en la transmisión e imposición de *modos de leer* legitimados, como una estrategia para develar que estas no son operaciones recientes, sino que lo reciente es el enfoque que se le otorga a la sexualidad; por ello, la escuela ofrece un espacio para desnaturalizar lo que en otras épocas ayudó a naturalizar. Al mismo tiempo, se afianza la potencia de la literatura para romper con los patrones de cultura incorporados socialmente, pues habilita construir nuevas formas de subjetivación. Finalmente, es preciso señalar la justificación para la propuesta en referencia a los criterios de selección de los textos, práctica considerada en función de distintos objetivos y necesidades:

Durante mucho tiempo los libros se elegían porque promovían valores como la higiene, los buenos hábitos, el amor a la Patria y a la familia. Hace un tiempo que los libros se eligen sobre otras premisas: que ‘enganchen’ a los chicos, que los atrapen, que los conviertan en lectores. Sin embargo, y aunque los criterios sobre gustos hayan cambiado, todavía se pone atención a criterios de selección que promuevan valores aceptados por la comunidad a la que pertenecen los lectores” (Di Vincenzo et al., 2023, p. 10).

Esta afirmación es importante porque, en cierto modo, sienta una posición respecto

de para qué leer en la escuela secundaria: para aprender literatura, para obtener placer estético como lectores, para reflexionar acerca de los problemas del mundo que se recogen en los relatos literarios y, en el camino, promover valores sociales. Efectivamente, se considera válida la práctica de seleccionar textos literarios a partir de este último criterio, en pos de la democratización de derechos y oportunidades de toda la sociedad. En cuanto al criterio para el armado y la selección de los textos, se optó por seguir los lineamientos del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) que agrupa las temáticas de la ESI en cinco ejes: a) cuidar el cuerpo y la salud; b) valorar la afectividad; c) garantizar la equidad de género; d) respetar la diversidad; e) ejercer los derechos.

Los textos literarios de la antología *En perspectiva: cuentos para la diversidad*

La propuesta de esta antología se ordena, como se mencionó previamente, a partir de los ejes de la ESI dados por el MEN en relación con la literatura. Entonces, el primer grupo de cuentos se encuentra dentro del apartado de *Literatura y cuerpos*, relacionado con el eje “Cuidar el cuerpo y la salud”. Los cuentos ofrecidos allí son “Avalancha”, de Jorge Abel Muñoz y “Zumba”, de Melina Pogorelsky. El segundo grupo de cuentos se presenta en la sección de *Literatura y afectos*, que retoma aspectos del eje “valorar la afectividad”. Dicha sección ofrece tres cuentos: “La capa”, de Rosario Troisi; “La casa de azúcar”, de Silvina Ocampo, y “Fijate la temperatura y si prende el ventilador”, de Diego Di Vincenzo. El tercer grupo se titula *Literatura y libertad*, que a su vez retoma el eje “garantizar la equidad de género”; para este propósito se presentan los cuentos “Pero bueno, ya está”, de Cecilia Solá, y “Madre para armar”, de Inés Fernández Moreno. El cuarto grupo pertenece a *Literatura y los otros*, que se vincula con el eje “respetar la diversidad”: “Una hermosa familia”, de Beatriz Guido, y “La vida y los malvones”, de Ana María Shua. El quinto y último grupo de textos, que se corresponde con el apartado *Literatura e identidad*, toma las temáticas vinculadas con el eje “ejercer los derechos”. Los cuentos elegidos son: “Marilyn se ramifica”, de Silvia Schujer; “Barba Azul”, de Charles Perrault y “Anatema”, de Andrea Sabarís.

Aparte de la explicitación en el estudio preliminar y en el modo de organizar las lecturas de que el criterio de selección de los textos responde a su adhesión a

algún eje de la ESI, lxs antólogxs señalan haber basado su selección en el valor estético *per se*, que contribuiría a ampliar la sensibilidad estética de sus destinatarixs y que al mismo tiempo ofrecería lecturas interesantes para lxs jóvenes. Con estos ambiciosos objetivos en mente, los textos de la antología resultante reúnen ciertos rasgos comunes. Por un lado, casi todos los autores y autoras son de origen nacional y del siglo XX y XXI, a excepción de Charles Perrault, lo que podría sugerir que se busca una identificación más inmediata entre lectorx y mundo representado, pero también una puesta en valor de la literatura escrita en nuestro país; no obstante, el factor económico también podría tener peso en esta decisión en lo que respecta al acceso a derechos de autorxs nacionales. Por otro lado, priman textos literarios no canónicos para el ámbito escolar, lo que encuentra su correlato en que la temática que motiva la propuesta tampoco lo es, pero, fuera de ello, pareciera haber una apuesta por dar a conocer autorxs recientes y locales (Jorge Muñoz, Diego Di Vincenzo, Melina Pogorelsky, Andrea Sabarís y Rosario Troisi); en otros casos, se trata de autorxs consolidados en el canon académico pero con una entrada no tan presente en el canon escolar, como el caso de Beatriz Guido e incluso Inés Fernández Moreno. Por otra parte, se encuentran autores claramente presentes en el canon escolar, como Charles Perrault, Silvina Ocampo, Ana María Shúa y Silvia Schujer, quienes representan la veta más clásica de la propuesta.

Debido a esta variedad de autorxs y tradiciones, resulta factible considerar que el criterio principal para la selección es tanto la temática de sus cuentos como el sector que representan dentro del sistema literario y el de *gender* (escritorxs clásicxs, mayoría de escritoras argentinas mujeres, escritorxs emergentes). Pero, además, es posible sostener que, como ocurrió con la antología GOLU: *Grandes Obras de la Literatura Universal*, de Editorial Kapelusz, en los años '70 cuando la colección publicó títulos que escapaban a los géneros canónicos (textos fantásticos, ensayos, policiales argentinos, memorias, entre otros) y se insertaron por primera vez en las aulas de la mano de sus propuestas, las interacciones entre el canon literario, el canon escolar y esta antología van más allá de una discusión sobre la incorporación de lo nuevo versus la permanencia de los clásicos, que derivaría en una selección de textos u otra; lo que realmente incide es la movilidad de los sistemas interpretantes en los textos (Piacenza, 2012). Por ende, podríamos decir que se dan ambos

procesos simultáneos: por un lado, aparecen nuevas obras que son incorporadas, así como también nuevos modos de leer que influyeron en la selección y presentación de estos textos.

En relación con los cuentos, más allá de los ejes que los agrupan, hemos hecho hincapié en que presentan un repertorio de autorxs disímiles y novedosxs en su mayoría, con una propuesta ampliatoria del canon y una cuidadosa actualidad de los relatos seleccionados. Se trata de cuentos no elaborados *ad hoc*, interesantes y pertinentes para indagar sobre las diversas formas en las que el discurso literario puede construir la sexualidad de una manera adecuada a su ámbito de circulación, sin necesidad de incurrir en un “exceso pedagoga” (Nieto, 2022). La antología ofrece cuentos con problemáticas relevantes para las adolescencias y, al mismo tiempo, con propuestas formales desafiantes para un lectorx joven, que exigen más que una lectura lineal o ligera y permiten la construcción de hipótesis de lectura debido a las posibilidades de interpretación de los relatos. La selección está, además, muy bien resuelta para el ámbito de circulación que finalmente tendrá: la escuela secundaria. Dicho esto, también es cierto que la propuesta evidencia una vacancia de cuentos en los que se represente la diversidad sexual y de género. Pese a que el título de la antología coloca la *diversidad* en primer lugar, en cierto modo, se defraudan las expectativas como lectorxs porque, en verdad, hay solamente un cuento en toda la selección que aborda la disidencia sexual, lo que posiblemente podría deberse a la complejidad de dar con textos literarios que aborden esos temas y resulten adecuados para la escuela secundaria.

En ese sentido, el problema de la adecuación de los textos literarios es una cuestión que atraviesa la selección de textos en general y suscita discusiones al interior del campo de la Didáctica de la Literatura (Labeur, 2019); sin embargo, la cuestión cobra más peso para este tipo de corpus porque toca temáticas que son de por sí muy complejas para abordar en el sistema escolar. Al respecto Facundo Nieto (2022) examina los conflictos surgidos en la formulación de corpus de textos disidentes, particularmente sobre homosexualidad en la literatura. Allí el autor establece la convivencia de dos “polos” en relación con las ficciones que representan la homosexualidad: el polo del *exceso anti-asimiliacionista* y el *exceso didactista*. Grosso modo, en el primer caso, se trata de ficciones en las que el desborde, la

celebración de la marginalidad y un afán por ‘decirlo todo’ conforman la estética para nombrar la homosexualidad, lo que provoca grandes dificultades para su asimilación y puede favorecer involuntariamente la estigmatización de esos grupos sociales. En contraposición, los textos del polo didactista se caracterizan por una excesiva corrección en la forma de decir y en lo que se dice, desarrollando una narrativa muy parecida a una especie de ‘manual de conducta’, con lo cual se hace presente el “riesgo –particularmente presente en la literatura infantil– que implica el predominio de una gestualidad pedagógica” (Nieto, 2022, p. 170). En una posición equidistante de estos dos polos se encuentran aquellas ficciones que “producen extrañamiento sobre el orden cisheteropatriarcal desde una suerte de ‘grado cero’, esto es, sin misión pedagógica ni radicalización provocadora” (Nieto, 2022, p. 171).

En ese sentido, podríamos decir que el corpus analizado mantiene, en general, un grado cero equidistante entre ambos excesos, en parte porque no presenta más que un único texto sobre diversidad sexual, pero sí aborda algunas temáticas difíciles de trabajar en la escuela. En el primer cuento, por ejemplo, “Avalancha”, de Jorge Abel Muñoz, el protagonista es un pre-adolescente con una gran pasión por el fútbol que todas las tardes espera el momento de reunirse en la cancha del barrio para jugar con sus amigos varones. Desde el inicio del cuento, Diego empieza a notar que, las veces en que el juego se detiene, se debe a que los chicos más grandes -sobre todo uno en particular, Toto- se distraen gritándoles a las chicas que pasan por allí, comportamiento que el protagonista no logra comprender. Poco a poco, el tiempo de juego va mermando hasta que un día sus compañeros de cancha no aparecen. Frente a esto, Diego decide ir a la casa de Toto para saber a qué se debe el desplante. Allí lxs lectorxs asistimos a uno de los ritos de iniciación entre grupos masculinos: la masturbación a partir del descubrimiento de la pornografía y, también, nos aproxima al tema de la presión del grupo de pares que obliga al protagonista a dejar de lado su verdadera pasión (el fútbol) por el afán de pertenecer a este grupo de varones. El trabajo literario en la construcción de la tensión que vive el protagonista es sumamente premeditado, ya que no explicita la práctica sexual, sino que la elección del punto de vista, un narrador omnisciente focalizado en Diego, un niño fanático del fútbol cuya pulsión sexual no se asemeja a la de los otros dos años más grandes que él; sumado al uso del lenguaje en la fabricación de alusiones

y desplazamientos de sentido, suavizan sustantivamente el contenido de lo narrado hasta volverlo sutil. De hecho, la clave de lectura es una metáfora cifrada en el mismo título del cuento: la “avalancha” no es aquí el fenómeno natural por el cual una gran cantidad de nieve se desprende causando consecuencias fatales; sino que está en lugar de algo más, posibilitando un trabajo a partir de la multiplicidad de sentidos.

El resto de los cuentos presentan otras temáticas de ESI y otros procedimientos literarios igualmente sugerentes: monólogo interior o flujo de conciencia en el caso de “Zumba”, a través del que entramos en los pensamientos de una chica que entrena para alcanzar el ideal de belleza que se espera de ella; en “Pero bueno, ya está”, de Cecilia Solá, asistimos a una primera persona que reflexiona desde el juego discursivo entre la resignación y la ironía sobre si es apropiado plegarse al paro del 8 de marzo por ser ama de casa y sobre cómo termina ocupando ese lugar en la dinámica familiar. En el relato realista de Diego Di Vincenzo, la inminente muerte de un tío atraviesa las emociones de su sobrino, quien hereda de él su amor por los autos; es una narración con un resabio de efecto de *extimidad*⁴ (Kamenszein, 2016) de la vida cotidiana y repleta de sutilezas sobre los vínculos y afectos, que al mismo tiempo puede conectarse con el pasado reciente (la mención de la novia desaparecida del tío) y con el modo en que las experiencias repercuten en la forma de generar lazos interpersonales.

En otro grupo de cuentos, se encuentran los que presentan una narrativa no realista y, por lo tanto, habilitan otro tipo de operaciones estéticas, como el extrañamiento típico del cuento fantástico en el caso de “La casa de azúcar”, signado por el tono oscuro, supersticioso y desconcertante de Silvina Ocampo para construir personajes únicos y representar de una forma peculiar los celos de un esposo por la extraña transformación de su objeto amoroso. Un cuento especialmente llamativo es “Madre para armar”, de Inés Fernández Moreno, en el que mediante el procedimiento de literalización se narran aspectos de la maternidad poco abordados como el sacrificio y las consecuencias que implican para la mujer la

⁴ En el ensayo *Una intimidad inofensiva*, Tamara Kamenszein despliega el concepto de “intimidad éxtima” (a partir de la categoría de “extimidad” planteada por Jacques Lacan en el *Seminario II*) y hace referencia a aquello que representa lo más próximo (‘en ti más que tú’) que, paradójicamente, hace su aparición en el exterior. Es decir que lo más íntimo habita afuera, produciendo una fractura constitutiva de la intimidad (Kamenszain, 2016).

pérdida de sí misma, de su propio ser y de su cuerpo, en sentido literal y figurado. “Marilyn se ramifica” también presenta una narrativa fantástica para abordar los estereotipos de belleza, pero lo más interesante es cómo esa temática se explota a partir de la transformación de un objeto cotidiano, los espejos, por un elemento extraño. Un relato maravilloso, “Barba Azul”, versión de Charles Perrault, es la forma elegida para abordar las temáticas más difíciles, es decir, la violencia de género, los vínculos sexo-afectivos violentos e incluso el femicidio, decisión sensata porque, al tratarse de un cuento tradicional, es posible trabajar temas sórdidos desde una estética fantasiosa, amigable y reconocible para el estudiantado, que, de hecho, ayuda a desnaturalizar conductas humanas y, simultáneamente, los géneros literarios en que estas conductas se reprodujeron y naturalizaron.

En contraposición con las expectativas que se desprenden del título de la antología, encontramos un solo cuento en el que se aborda la temática de la diversidad sexual: “Una familia hermosa”, de Beatriz Guido. Allí se representa a una familia homoparental en conflicto por el impacto de la mirada del otrx en la autopercepción y, al mismo tiempo, se abordan las masculinidades como problemática. Se destaca en este cuento, sobre todo, la habilidad para hacer converger en los personajes de Hernán y el narrador-protagonista posturas ideológicas contradictorias, ya que esto es lo que les da fidelidad y profundidad subjetiva a los personajes al mostrar la afrenta interna entre aceptar y combatir los mandatos de masculinidad socialmente impartidos. Sin embargo, no encontramos ningún relato que aborde las identidades de género o la diversidad sexual en un personaje no adultx, incluso en los apartados en los que esto sería totalmente posible. En “Literatura y los otros” -*eje respetar la diversidad*- aparece el único cuento que toma la diversidad sexual, mientras que el segundo cuento propuesto trabaja la diversidad desde lo étnico (la cultura judía); en “Literatura e identidad” -*eje ejercer los derechos*-, en cambio, no se aborda la identidad sexogenérica, sino que se ofrece un relato sobre la primera menstruación de una niña, otro sobre el femicidio y las relaciones violentas y un último cuento sobre estereotipos de belleza en relación con los talles de las prendas de vestir. En definitiva, se respeta el eje de ejercer los derechos (derecho a vivir, derecho a acceder a todo tipo de talles, derecho a la información sobre sexualidad) pero no hay vinculación alguna con la identidad

de género y prácticamente ninguna con las orientaciones sexuales no heteronormadas. Podría hipotetizarse que, en el título de la antología, la palabra *diversidad* significa diversidad de autorxs, de tradiciones literarias y de temas, pero encuentra su límite en lo que respecta a la dimensión sexogenérica.

Propuestas de actividades

Como ya fue mencionado, la antología ofrece actividades pensadas para el trabajo con el texto literario en el aula de lengua y literatura. Cabe destacar, sin embargo, que las actividades no forman parte de la antología en formato papel, sino que se accede a ellas a través del sitio web y sólo si se cumple con la membresía que impone la editorial (que es de todos modos libre y gratuita), por lo que la propuesta de actividades es más un accesorio opcional que una etapa proyectada hacia el interior de la antología para la incorporación de sus claves de lectura. Igualmente, este tipo de dispositivo tiene ya una larga tradición en las colecciones escolares y también sufrió varias modificaciones según las transformaciones mismas del campo de la enseñanza de la literatura y el sistema literario. Al analizar este dispositivo en GOLU, Piacenza (2015) introduce la categoría de *subjetivización de la lectura* para referirse a dicha propuesta didáctica y la vincula con los presupuestos de una crítica estilística en la que las preferencias personales relativizan el canon. Esta modalidad de lectura subjetivizada, arguye la autora, era sustentada a partir de un conjunto de paratextos verbales (notas, estudios preliminares, actividades, análisis de obras, etc.) como herramientas para volver los textos asequibles y sortear la falta de interés en la lectura. Aquí, los paratextos ya son la “norma” dentro de las colecciones escolares - incluso podría afirmarse que forman parte del género- y siguen respondiendo a la lógica de acercar las lecturas a lxs jóvenes y fomentar su comprensión a través de diversas estrategias: biografías, estudios preliminares, recomendaciones de obras relacionadas y actividades para trabajar en clase.

Ahora bien, los dispositivos que complementan la propuesta de la antología permiten alcanzar una visión más acabada de la colección, específicamente, el tipo de actividades elaboradas para el análisis literario de los textos. En primer lugar, en

las actividades, que se encuentran en la sección “Manos a la obra”⁵ a la cual se accede a través de la web, el formato de las consignas es, por excelencia, el cuestionario. En general, se trata de alrededor de siete preguntas para cada cuento que apuntan a diferentes operaciones sobre el texto. Si tomamos el cuento “Avalancha”, ya comentado en el apartado anterior, podemos observar claramente esta dinámica. Por un lado, un grupo de preguntas repasa en cierta información puntual al estilo “test de comprobación de lectura” o de “comprensión lectora”, es decir, ubicar el marco general de la acción (personajes, sucesos principales, contexto) y así captar la anécdota: “Este es un cuento que menciona varias partes del cuerpo, ¿cuáles?”; “¿Qué edad tienen los chicos?; ¿Qué cambios ocurren en el cuerpo a esa edad?”, por mencionar algunas.

Otro grupo de preguntas, más orientadas a la construcción de interpretaciones, buscan indagar acerca de a) la dinámica de relaciones entre los personajes, lo cual exige realizar algunas inferencias a partir de lo que se muestra en el texto, y b) resaltar la forma en que se construye el discurso sobre la sexualidad, en este caso, los cuerpos en la pubertad:

2. También se mencionan cosas sobre los cuerpos, por ejemplo: “ser zurdo”. ¿Qué otras cosas se dicen sobre los cuerpos de los chicos? (...)
4. ¿Diego y Toto son rivales? ¿Rivalizan los dos o uno solo? ¿En qué rivalizan? (“Manos a la obra”, p. 4)

Otro grupo de preguntas apunta a generar discusiones entre lxs estudiantes siempre en torno a las temáticas de ESI. En el caso de este cuento, las preguntas indagan acerca de los estereotipos de género que aparecen sugeridos, la transformación o prevalencia de esos estereotipos y, finalmente, la pregunta: “¿Qué piensan ustedes sobre considerar la idea de “cosas típicas de varones” y “cosas típicas de mujeres”? ¿Es así o ya no lo es? Intercambien opiniones entre todos”, que apela abiertamente a la opinión y la experiencia del estudiante en relación con la temática de ESI abordada, de manera muy próxima a lo que Cassany (1994) denomina cuestionarios “de respuesta abierta y personal para textos o temas controvertidos” (p. 225), que

⁵ El mismo archivo que contiene la propuesta de actividades en “Manos a la obra” presenta, además, una sección titulada “Cuarto de herramientas” con diferentes paratextos para acompañar la lectura de los cuentos: biografías de los autores, breves intertextos, análisis de fenómenos vinculados con alguna temática del corpus, obras relacionadas, entre otros.

remiten a las vivencias de lxs lectorxs en lugar de apelar a su experiencia de lectura. Un fenómeno similar se da en actividades para los otros cuentos, cuando aparecen algunas preguntas que funcionarían como una variante de los *problemas de juguete* (Litwin, 1996), los cuales se identifican como dispositivos artificiales compuestos por las supuestas preguntas formuladas por unx docente, cuando, en realidad, ya se conoce la respuesta de antemano y se trata de un dilema poco auténtico, carente de significación social fuera de la lógica de la resolución de consignas en la escuela. Entonces, frente a preguntas como: “Todos los personajes que aparecen en el cuento son femeninos. ¿Creen que es una temática que solo debe incluir a mujeres?” en el cuento cuyo tema es la menstruación, es sensato deducir que no se espera demasiado debate, sino la ocasión para dejar en claro que la menstruación es un asunto que le compete a cualquier ser humano.

Por último, un subgrupo de consignas no consiste estrictamente en preguntas, sino que son enunciados planteados para debatir un precepto. Por ejemplo: “Debatan si la siguiente idea les parece razonable o no: Jugando al fútbol Diego trata de domar esa fuerza que ‘siente en el cuerpo y no sabe cómo usar’”; y “Esta pregunta tiene que ver con el título del cuento. ¿Les parece que esa fuerza es como una “avalancha”? ¿Por qué? ¿Encuentran alguna relación entre la idea de avalancha y lo que hace Diego al final del cuento? Tengan en cuenta que es una palabra asociada a las tribunas de los estadios” (p.5). Se trata de las únicas consignas que realmente obligan a volver al texto y construir hipótesis de lectura, aunque las herramientas para lograrlo no estén disponibles hasta el momento. Es decir, se pasa de reconocer los aspectos más generales del marco narrativo, a la temática de ESI y luego a generar una interpretación del cuento sin haber brindado el andamiaje para acceder a las claves de lectura, esto es, sin haber construido la serie de tareas que permitan examinar las zonas del texto literario que aportan los elementos fundamentales para arribar a una interpretación, de modo que todo esto permanece implícito cuando podría no ser así (Nieto, 2019).

En referencia a las actividades propuestas para el resto de los cuentos, si bien el formato del cuestionario es el predominante, hay algunas tareas que sobresalen especialmente porque rompen con las tres posibilidades mencionadas anteriormente. Por un lado, se ofrecen algunas consignas que apuntan a producir

objetos artísticos vinculados de algún modo con el objeto literario y, más aún, con la tradición a la que pertenece dicho objeto, lo que ofrece la oportunidad a lxs estudiantes de relacionarse con prácticas artísticas y lúdicas como productoxs y no meros receptorxs. Es el caso de una consigna para el cuento “La capa”, en el cual la protagonista utiliza ese objeto para ocultar su cuerpo en una fiesta:

“La capa”, de Rosario Troisi

7. ¿Sabían que en el antiguo teatro griego los actores usaban máscaras? Esto les permitía interpretar varios personajes variándolas y complementándolas con distintos peinados o trajes. Sin embargo, la función más importante que tenían las máscaras era la de transformar a un hombre ordinario en un dios, un esclavo, un héroe, un viejo criado o una mujer hermosa, ocultando la verdadera identidad del actor. Con la guía de su profe de Tecnología o Plástica, confeccionen máscaras y representen distintos diálogos teatrales que pudieron haber tenido lugar en el baile del cuento que leyeron (“Manos a la obra” p. 7).

Por otro lado, también se advierten consignas que demandan algún tipo de trabajo con la intertextualidad o incluso que ofrecen *envíos*. De acuerdo con Gerbaudo (2011), cuando reflexionamos acerca de la construcción de un *aula de literatura*, nos referimos con *envíos* a las interpelaciones que conducen a textos que no se incluirán en la “enseñanza oficial” -porque no figuran en el programa- ni en la evaluación, pero que se incorporan en las relaciones que establece lx docente en sus planteos orales y en el diseño de evaluaciones. El *envío* conecta las prácticas de lectura y escritura en las que se inserta la lectura puntual, la ubica dentro de un “universo” y amplía los repertorios de los que participa (Even Zohar, 1990).

Aunque el objeto analizado es en este caso un material didáctico, nos interesa particularmente la categoría de *envío* porque pensamos la antología como *mediación editorial*, la cual no se agota en la mera selección de textos, sino en su transformación en un tipo particular de libro, los “libros escolares”, que no solo ofrecen qué leer, sino cómo y desde dónde hacerlo (Hermida, 2019). A continuación presentamos algunos ejemplos:

“Fijate la temperatura y si prende el ventilador”, de Diego Di Vincenzo

a. Hay un tango clásico de 1931, llamado Tomo y obligo, que hizo célebre Carlos Gardel. Búsquenlo, escúchenlo y lean la letra. Analicen el modelo de varón que difundía la música popular en esa década del siglo pasado. Vean qué se esperaba de los varones sobre sus sentimientos y consideren si hay algún rasgo de estos en el tío del cuento. (“Manos a la obra”, p.8)

“Marilyn se ramifica”, de Silvia Shujer

8. En muchas obras pictóricas el espejo aparece como objeto protagonista. Miren, por ejemplo: *El espejo psíquico* (Berthe Morisot, 1876) y *Mujer frente al espejo* (Picasso, 1932). ¿Qué asociaciones pueden encontrar entre estas obras y el cuento leído? (“Manos a la obra”, p.15)

En estos dos ejemplos se produce una mediación de la lectura en el sentido de que se regula cómo leer el texto literario a partir del ofrecimiento de contrastes con un tango, en el primer caso, y con pinturas en el segundo, que tienen alguna relación particular con el texto fuente. A la vez, el dispositivo utilizado para modelar esa lectura es el envío a nuevas obras estéticas por fuera del texto original, pero que lo enriquecen de un modo u otro.

Un grupo subsidiario de consignas son aquellas que proponen tareas de escritura de invención o reescrituras. En general, este tipo de consignas responde en parte a la tradición inaugurada por el Grupo Grafein con respecto a ofrecer un “trampolín” para propiciar la escritura, aunque no se brindan condicionamientos que pudieran funcionar como verdaderas “vallas” y guíen el proceso de invención:

“Pero bueno, ya está”, de Cecilia Solá

1. El cuento está contado en primera persona. ¿Habría sido lo mismo si lo hubiera referido un narrador en tercera?

a. Escriban los dos primeros párrafos en tercera y vean qué ocurre. b. ¿Y si en lugar de un narrador fuera una narradora en tercera? ¿Qué cambios deberían operar en el texto para lograrlo?

c. En el párrafo 7, la narradora refiere un episodio entre su amiga y su marido en tercera persona. Escriban ahora en primera persona ese episodio como si lo contara Cami. Pueden comenzar así: “Hoy fui a comer a lo de mi amiga y le llevé unos folletos del Paro de Mujeres...”. (“Manos a la obra”, p.11)

De todos modos, es interesante observar cómo la escritura se concibe como experimentación con la voz narradora, un rasgo sumamente productivo para pensar la escritura de ficción y una forma diferente y necesaria para abordar la lectura literaria desde un enfoque complementario y lúdico. Asimismo, se proponen algunas pocas consignas que refuerzan la lectura a partir del desarrollo de aspectos teóricos a través de textos de divulgación científica, en este caso, sobre conceptos de la psicología que permiten desnaturalizar el rol social de la mujer y la vida doméstica, con el propósito de comentar de manera oral su relación con el cuento leído. Consideramos que ofrecer este tipo de dispositivos en los que el saber de la ESI se

articula más claramente -no desde un lugar de mera opinión- con el saber literario favorece la sistematización de conocimientos tanto del discurso literario como sobre la ESI, porque las conceptualizaciones que cuestionan los estereotipos de género sostienen, enriquecen y fortalecen las posibles lecturas de lo narrado de un modo particular.

En este sentido, la categoría de *enlace* que propone Colomer (2005) nos permite comprender este “uso” del discurso literario, dado que los enlaces son concebidos como las relaciones en las que el texto literario adquiere un doble valor: por un lado, aborda temáticas vinculadas a otras disciplinas, y por otro, propone modos de interrogarlo a partir de las herramientas que ofrece la teoría y la crítica en vinculación con esas otras disciplinas. De este modo, la enseñanza de la literatura se ve fortalecida 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. A continuación, tres ejemplos que representan este punto:

“Pero bueno, ya está”, de Cecilia Solá

2. ¿Por qué la protagonista dice tantas veces “Pero, bueno, ya está”? ¿Qué significa esa frase? ¿Mantiene esa perspectiva hasta el final o cambia de parecer? Justifiquen su respuesta. (“Manos a la obra”, p.11)

“Madre para armar”, de Inés Fernández Moreno

5. Un estereotipo es una imagen o idea que tiene un grupo social sobre otro, construida en base a un conjunto de creencias que se tiene sobre ese grupo de manera generalizada en torno a cuáles son sus conductas, cualidades, habilidades, etc.

a. Este cuento presenta un estereotipo de la figura de la “madre”, ¿qué características se le asignan a este rol? (“Manos a la obra”, p.10)

“Una hermosa familia”, de Beatriz Guido

5. ¿Hernán actúa como un personaje exótico o típico cuando decide abandonar la casa y cuando le regala las revistas pornográficas? ¿Qué piensan ustedes de estas dos decisiones? (“Manos a la obra”, p.13)

En el primer caso, la pregunta apunta a la observación de la anáfora que funciona también como título del cuento para poder reconstruir el sentido de la frase “pero bueno ya está” respecto de la dinámica de pareja y el posterior quiebre que representa para la protagonista pasar de minimizar sus opiniones a concretar la

expresión de su verdadero sentir y pensar frente a su marido. En el segundo, se toma el concepto de ‘estereotipo’ y se pide recuperar del texto las cualidades que se mencionan para la madre del cuento y así desarticular la noción de que la maternidad conlleva inevitablemente al sacrificio de la propia individualidad para siempre. En el tercer ejemplo, a partir de observar detenidamente la construcción del personaje, se apunta a reflexionar sobre la contradicción que encarna el personaje de Hernán, una persona *queer* y de clase adinerada que, sin embargo, reproduce el mandato de masculinidad con el niño protagonista.

Aun cuando no sea una práctica novedosa en las antologías y manuales escolares, la decisión de señalar cómo articular el análisis de los cuentos con otras disciplinas presentes en la escuela secundaria resulta pertinente y coherente con el hecho de que uno de los contenidos (el de la ESI) se concibe como transversal al currículum, tal como lo prescriben los Lineamientos Curriculares. En cuanto al contenido literario, si bien tiene su espacio de autonomía con respecto a otras disciplinas y prácticas, también es susceptible de relacionarse con otros saberes en la medida que la literatura representa un “modelo de mundo”. A lo largo de la serie de consignas se registran varias actividades que apuntan a la transversalidad con saberes de otras asignaturas: Biología, Historia, Construcción Ciudadana, entre otras. Esto permite que lxs alumnxs accedan a una pluralidad de abordajes del mismo texto literario desde diversos saberes y, por consiguiente, potenciar los sentidos posibles de la lectura. Cuando una de las actividades para “La vida y los malvones”, de Ana María Shúa, solicita que lxs estudiantes averigüen qué es un “conventillo” y quiénes vivían allí a fines del siglo XIX y principios del siglo XX con la ayuda del docente de Historia (previamente sugiere que investiguen sobre los procesos inmigratorios y analicen qué motiva a las personas a trasladarse y qué consecuencias tiene para ellas), no resulta una consigna irrelevante o anecdótica, sino que es significativa para generar una comprensión profunda del relato y brindar puertas de acceso para la posterior construcción de hipótesis de lectura.

Finalmente, el abordaje del texto literario desde el análisis del discurso estético, aun a pesar de utilizarse principalmente el formato del cuestionario, fortalece decisivamente las posibilidades de lectura, puesto que permite establecer sistematizaciones pertinentes en el análisis. Para el cuento “Anatema”, por ejemplo,

hay un trabajo pormenorizado en las consignas destinado a orientar la reflexión en torno a por qué la palabra ‘menstruación’ no es mencionada en el cuento, siendo el tema de las interacciones verbales que se muestran. Sin embargo, lo interesante es observar a nivel estético qué efectos provoca en el discurso el hecho de no nombrar o nombrar mediante eufemismos (“eso”; “anatema”) en este relato. La lectura del cuento quedaría aplacada, uniformizada, de no abordarse este procedimiento; el trabajo teórico contribuye a la comprensión y consecuente elaboración de interpretaciones:

“Anatema”, de Andrea Sabarís

2. Se llama eufemismo a la palabra o expresión que se utiliza para reemplazar un término que puede ser considerado de mal gusto. En nuestra sociedad se utilizan muchos eufemismos para nombrar la menstruación. Por ejemplo: “me vino la regla”, “vino Andrés, el que viene una vez por mes”. Averigüen en sus familias con qué otros eufemismos se nombra a la menstruación. Busquen en Internet información acerca de cómo se la menciona en otros países. Una vez que compartan lo recopilado reflexionen: ¿por qué se evita nombrar a la menstruación? ¿En qué ámbitos se habla de menstruar sin apelar a eufemismos? (“Manos a la obra”, p.19)

Consideraciones finales

Hemos analizado algunos aspectos de la propuesta de Cántaro, titulada: *En perspectiva: cuentos para la diversidad*, publicada en 2023. En primer lugar, identificamos las motivaciones para elaborar esta propuesta a partir del estudio preliminar, lo que nos permitió observar fundamentalmente una versatilidad particular para ubicarse a la vez como objeto de mercado y como material didáctico para cubrir un área de vacancia en el trabajo docente y la enseñanza curricular en lo que refiere a la Literatura y la ESI. Parte de esta lógica es la organización de la propuesta, fuertemente articulada alrededor de la Educación Sexual Integral como derecho abordable a partir de los textos literarios. Por lo demás, se reconoce una formulación dentro de lo “políticamente correcto” respecto de lo que involucra la Educación Sexual Integral, sin profundizar en el marco teórico del que tomarían ciertas nociones. El hecho de adoptar los Ejes de la ESI formulados por el Ministerio de Educación, un ordenador absolutamente familiar para lxs docentes en general, sugiere un conocimiento de las necesidades del destinatarix del material, pero, simultáneamente, se mantiene dentro de la zona “amigable” del enfoque de la ESI,

es decir, se tiene en cuenta la integralidad de la sexualidad para incorporar textos sobre las emociones, la discriminación y los estereotipos en general, pero no para sistematizar el rol del sistema patriarcal en la construcción social de la sexualidad bajo preceptos normalizadores y binarios (Butler, 2010). Aun con estos señalamientos, hemos resaltado la claridad de los argumentos detrás de la propuesta, la conciencia de lxs antólogxs sobre su lugar como actorxs intervinientes en la formación de lectorxs y de modos de leer y, en última instancia, la impronta de ofrecer un recorrido lector interesante y novedoso para unx adolescente.

En cuanto a la selección de textos literarios, que son en todos los casos narrativos, destacamos el trabajo de “curaduría” realizado por lxs coordinadorxs, dado que los cuentos, por un lado, dan a conocer autorxs contemporáneos, con una incipiente llegada al sistema literario; por otro, se retoman lecturas más tradicionales desde una nueva perspectiva. Si bien el eje vertebrador de la propuesta consiste en los Ejes de la ESI, esto no opaca la calidad estética de la selección literaria, riesgo que siempre existe. En ese sentido, es una propuesta imprescindible para la democratización del aula de lengua y literatura.

No obstante, también es una realidad que la selección se ocupa poco de temas relacionados con la diversidad sexual, rasgo no inusual en materiales didácticos para la ESI, lo que puede deberse a las dificultades para encontrar textos que aborden esos temas de acuerdo con los regímenes de decibilidad escolar (Nieto, 2022). Aun así, entendemos que de haber una lógica en el armado de esta antología sería una “hipótesis des-universalista inclusiva”, ya que desarticula el canon escolar, el canon universal (elige casi todas obras de Argentina y mayoría de escritoras mujeres) y explora la construcción de una *literatura inclusiva* pero no *diversa* en el sentido que sugiere el título.

Por último, el armado de las consignas sugirió, por un lado, una continuidad con las problemáticas tradicionales respecto del diseño de consignas didácticas (Cicarelli y Zamero, 2012) y, por otro, una actualización de nuevas problemáticas en cuanto a la articulación entre contenidos de Literatura y ESI. Consideramos un acierto toda vez que las consignas promueven un acercamiento al texto desde las características discursivas a la par de las temáticas, ya que de este modo es posible sistematizar y reconstruir la serie que compone el corpus de textos, articulación de

modo preciso entre el plano teórico-curricular, la acción del lenguaje y el plano ficcional. De igual modo valoramos la incorporación, aunque escasa, de consignas de invención, de cruce con otros lenguajes artísticos, de diálogo con otras disciplinas que pueden iluminar aspectos presentes en el mundo representado de cada cuento. Observamos, sin embargo, una persistencia del formato del cuestionario como dispositivo para solicitar tareas a lxs estudiantes, así como la elección de preguntas de opinión y experiencia con la temática (Cassany, 1994), en combinación con aquellas que plantean “problemas de juguete” (Litwin, 1996). Estas dos variantes se ven acompañadas, además, por el “test de comprensión lectora”, cuyas preguntas sirven solamente para identificar datos del marco secuencial del relato, que podrían recuperarse perfectamente de manera oral en un momento de poslectura conjunta. Con todo, el análisis realizado permite determinar que se trata de una propuesta innovadora desde la selección de textos y su visión de la literatura al servicio de la ESI. Al mismo tiempo, habilita un acercamiento a las problemáticas subyacentes en la elaboración de materiales para la enseñanza y su relación con el mercado editorial, el sistema literario y la enseñanza de la literatura en sí misma. Pero, por sobre todas las cosas, brinda la oportunidad de dar a conocer aquellas experiencias editoriales que apuestan por la literatura en clave de diversidad como una herramienta potente para cuestionar el *statu quo* y buscar los instrumentos didácticos adecuados para enriquecer la imaginación estética de sus destinatarixs.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2000). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del curriculum. En Escudero, J. (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp.189-208). España: Síntesis.
- Barcelona: Gedisa
- Butler, J. ([1993] 2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Paidós.
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó
- Chartier, A. M., y Hébrard, J. (1994 [1989]). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*.
- Cicarelli, M. y Zamero, M. (2012). *Las consignas didácticas de lengua y literatura*. Prisma 3, 4-18
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, FCE.
- Di Vincenzo, D., Sabarís, A. & Jurcevcic, M. *En perspectiva: cuentos para la diversidad*. Boulogne: Cántaro, 2023 (Del mirador).
- Di Vincenzo, D., Sabarís, A. & Jurcevcic, M. *En perspectiva: cuentos para la diversidad: carpeta de actividades*. Boulogne: Cántaro, 2023. Libro digital, PDF - (Del mirador)
- Even-Zohar, I. (1990). *Polysystem Theory, Poetics Today* 11:1 (Primavera 1990): 9-26. Traducción de Ricardo Bermúdez Otero.
- Gerbaudo, A.(dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens-Universidad Nacional del Litoral
- Hermida, C. (2019). Literatura con guardapolvo. La mediación en los libros escolares. *Revista Telar*, pp. 71-89.
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, UNIPE.
- Ley N° 26.150. Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agencia. En: Camilloni, Alicia *et al.* (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008). *Lineamientos Curriculares*

- Negrin, M. (2016). *Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo Argentino: Una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada. [<http://hdl.handle.net/10481/41148>]
- Nieto, F. (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>
- Nieto, F. (2022). Escuela, literatura y homosexualidad. Notas sobre dispositivos para la circulación de ficciones disidentes. Cuadernos de Literatura. *Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 19, 164-178. Resistencia, Argentina, UNNE.
- para la Educación Sexual Integral. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>
- Piacenza, P. (2012). "Lecturas obligatorias". En Bombini , G. (coord.) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Bs. As.: Editorial Biblos.
- Piacenza, P. (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol.1; N° 1, Bs. As.: diciembre de 2015.
- Sardi, V. & Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Propuestas teórico-prácticas para un debate en curso*. Buenos Aires: Paidós.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- Tosi.C. (2015). Discurso pedagógico y políticas editoriales. Un análisis sobre los materiales escolares en la Argentina durante la última década. *Jornadas sobre la Historia de las Políticas Editoriales en la Argentina*. <http://museo.bn.gov.ar/media/page/carolina-tosi-ponencia.pdf>.