
Arrarás, M. y Ricard, P. B. (junio, 2024). "Los indicios en la ficción literaria: un portal al diálogo para la ESI". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 18 (9), pp. 187 – 203.

Título: Los indicios en la ficción literaria: un portal al diálogo para la ESI

Resumen: La potencialidad de la literatura para activar procesos de extrañamiento y reflexión en relación con la realidad que nos rodea nos permite, desde la ficción, habilitar el diálogo sobre temáticas sumamente complejas de abordar, como el abuso o la vulnerabilidad infantil, en tanto interpelan la subjetividad, la biografía y las construcciones en torno a la sexualidad tanto de docentes como del alumnado. El aula puede ser ese espacio seguro que nos permita hablar de aquellos temas que aún son considerados tabú, vergonzosos, delicados y hacerlo desde la ficción nos permite tomar cierto distanciamiento necesario para desnaturalizar modos de actuar, ideas arraigadas y preconceptos. Proponemos, entonces, un corpus literario centrado en autoras y autores latinoamericanos del siglo XX y XXI que habiliten la palabra y la reflexión para que, de la mano con la especificidad literaria, la ESI entre al aula también para abordar aquellos temas que hasta ahora han sido más relegados que otros.

Palabras clave: Literatura latinoamericana, Educación Sexual Integral, infancias, vulnerabilidad.

Title: *The clues in literary fiction: a portal to dialogue for sexuality education*

Abstract: *The potentiality of literature to activate processes of estrangement and reflection in relation with to the reality that surround us, allow us, through fiction, to enable dialogue on extremely complex topics to address, such as abuse or child vulnerability, as they question subjectivity, biography and constructions around sexuality of both teachers and students. The classroom can be that safe space that allow us to talk about those topics that are still considered taboo, shameful, delicate, and doing so through fiction allows us to take a certain distance, necessary to denature ways of acting, deep-rooted ideas and preconceptions. We propose, then, a literary corpus focused on Latin American authors of the 20th and 21st centuries that enables speak and reflect so that, hand in hand with literary specificity, comprehensive sex education enters the classroom also to address those topics that until now have been more relegated than others.*

Keywords: *Latin american literature, Comprehensive sex education, Childhoods, vulnerability.*

Los indicios en la ficción literaria: un portal al diálogo para la ESI

María José Arrarás¹

Patricia Belén Ricard ²

Introducción

Más allá de su carácter ficcional -o tal vez, gracias a él- la literatura puede ser una puerta de entrada para reflexionar en el aula temáticas y situaciones complejas que impactan cotidianamente en la vida de niños, niñas y adolescentes, y se vinculan con las realidades sociales, familiares y personales tan diversas que los y las atraviesan. Consideramos que el texto literario como contenido escolar –y sin perder de vista la enseñanza de la lengua y la literatura como objeto de estudio- puede ser un motor para el diálogo y la reflexión dentro del aula entre docentes y estudiantes, así como entre pares, que posibilite ‘hablar de ciertas cosas’ que de otro modo no tendrían lugar. Durante mucho tiempo, los temas referidos a la sexualidad estuvieron signados por el tabú, por el miedo y la vergüenza a expresar o cuestionar ciertas situaciones, y a pesar de que en la actualidad existe una mayor apertura y visibilidad, aún faltan espacios para que ciertos temas puedan ser conversados con mayor libertad. El contexto áulico puede ser ese espacio adecuado si se brindan las condiciones necesarias y la lectura de cuentos que generen un pensamiento crítico, la posibilidad de debates y la tarea conjunta en un entorno de confianza puede

¹ María José Arrarás es profesora en Letras graduada por la Universidad Nacional de La Pampa en 2015. Actualmente se desempeña como docente titular de Lengua y Literatura en dos colegios secundarios de la ciudad de Santa Rosa, de ámbito público y privado. Es estudiante de la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura que dicta la UNLPam y desde 2022 participa como investigadora graduada del proyecto La escritura en clave de géneros. Abordajes didácticos. Correo electrónico: arrarasmaria731@gmail.com

² Patricia Belén Ricard es profesora en Letras, graduada por la Universidad Nacional de La Pampa. Realizó la Maestría de pos grado en “Estudios sociales y culturales” dictada por la Facultad de Cs. Humanas de la misma institución. Se desempeña actualmente como docente en distintos colegios públicos de nivel secundario, en Ciclo Básico y Ciclo Orientado. Participa desde 2010 en diversos proyectos de Investigación en Literatura Argentina destinados a temáticas de Identidad, Género y ESI. Correo electrónico: ricardpatricia.b@gmail.com

contribuir a pensar en cuestiones tan delicadas y complejas como es el abuso infantil.

Más de quince años han pasado ya desde que la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral vio la luz e hizo su llegada -no sin revuelos y reticencias- a las escuelas argentinas luego de su sanción en octubre de 2006. Sin embargo, aún estamos lejos de que su implementación tenga los alcances de ley y sea de efectivo cumplimiento en todos los establecimientos. Por otra parte, aun cuando se trabaje y se logre la tan mentada transversalidad de la ESI, la sensación que nos queda como educadoras es que hay temas que por su omnipresencia en la agenda escolar - y mediática- son más fáciles de abordar, están ahí, al alcance del ojo y de la mano, incluso es posible encontrar y armar una rica variedad de corpus literarios. Los mismos alumnos y alumnas reclaman con agobio que *eso ya lo vieron en otras materias* cuando planteamos, por ejemplo, cuestiones relativas a los roles o la violencia de género (aunque verlo no implique necesariamente aprehender). Pero hay otros temas, iguales de urgentes y necesarios, que quedan fuera de las planificaciones. Frente a ellos, pareciera que tenemos menos herramientas, menos experiencia y requieren, a su vez, de una sensibilidad más alta, de un cuidado mayor. ¿Cómo hablar en el aula de abusos sexuales para poder prevenirlos e incluso ayudar a tomar consciencia cuando los sufren o han sufrido? ¿Cómo presentar textos que interpelen pero sin herir sensibilidades ni ser demasiado fuertes o explícitos? ¿Desde qué lugar hablar de situaciones que no experimentamos de manera tan directa como sí vivenciamos, por ejemplo, las desigualdades de género? Estos interrogantes, más el convencimiento de que es necesario abordar la ESI en todas sus dimensiones, nos llevaron a plantearnos el desafío de pensar una secuencia didáctica que aborde la violencia sexual y la desprotección infantil desde la literatura.

Según se plantea en el documento “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral” del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nacional N° 26.150)

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que tanto los alumnos como las alumnas logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento.

Si bien este objetivo puede ser considerado transversal a todas las materias, la hora de Lengua y Literatura es un tiempo y espacio propicio para que el alumnado reflexione acerca de estos temas ya que el desarrollo de las competencias comunicativas y la expresión son contenidos específicos de la disciplina. Por esto, consideramos que priorizar los contenidos de ESI no implica relegar la especificidad de lo lingüístico y literario, es decir que a la hora de seleccionar un corpus no solo se tiene en cuenta la temática que queremos abordar sino también su riqueza literaria, la capacidad para interpelarnos incluso desde su construcción textual. En particular, se vuelve preponderante, además de enseñar elementos de la teoría literaria que permitan analizar en mayor profundidad los relatos, trabajar en competencias comunicativas que permitan expresar las propias necesidades y pedir ayuda ante situaciones de vulneración pero, para que esto suceda, primero debe ser posible para que cada individuo reconozca estas situaciones y en esto la ficción se torna una gran aliada.

Una primera aproximación

Cuando comenzamos a pensar en la incorporación del tema en el aula elegimos, en principio, tres cuentos que, por sus coincidencias en cuanto al tratamiento del tema (el modo de presentar a los personajes y situaciones, la presencia de implícitos para dar cuenta del acontecimiento violento y traumático, el accionar de las y los adultos) se muestran como posibles aproximaciones literarias. Se trata de los textos: “Las casas en la otra orilla”, de Federico Falco, “Un hombre sin suerte”, de Samanta Schweblin y “El pecado mortal”, de Silvina Ocampo. Posteriormente consideramos también “La tela de la araña” del escritor peruano Julio Ramón Ribeyro como texto válido para expandir esa primera propuesta, aunque no formó parte de la secuencia didáctica trabajada. Pensamos como ámbito de trabajo el último año del ciclo básico y el ciclo orientado, en cursos donde nos desempeñamos como docentes y advertimos -a partir de comentarios y testimonios de alumnos y alumnas- situaciones de abuso y violencia. Por otra parte, a partir de charlas con estudiantes (o de escuchar sus conversaciones) notamos que muchas situaciones que consideraríamos violentas y abusivas eran naturalizadas y consideradas triviales,

cotidianas, porque las vivenciaban de manera frecuente. A partir de esta experiencia, el diseño de la secuencia didáctica nos permitió pensar desde textos concretos cómo abrir la puerta para que comiencen a cuestionar estas realidades, y a visualizarlas desde la ficción, sin la necesidad de interpelar directamente su realidad ni indagar en experiencias personales. Como señala Irene Klein (2012: 6), la paradoja de la ficción consiste en que “en la medida que nos sustrae de la percepción actual, presente de las cosas, la ficción aumenta nuestra visión de ellas”. En esta experiencia, esperábamos que el corpus seleccionado permitiera, visibilizar y dimensionar situaciones de violencia que, como no llegan a la violación explícita o al acceso carnal, muchas veces no son consideradas como abuso sexual (nos referimos a la mirada social sobre estos hechos y a la que creíamos que podía tener nuestro estudiantado). Nuevamente, consideramos imperioso desnaturalizar esta mirada errónea.

Secuencia de actividades y metodología de trabajo

El objetivo de la propuesta de actividades diseñada es, en primer lugar, que el grupo se acerque a la literatura a través de temas que puedan resultar de interés, pero, además, con la intención de superar el texto como mero contenido escolar y permitir la apertura al diálogo. Se propuso en todos los casos una lectura inicial conjunta en voz alta y luego una relectura de los cuentos con la intención de encontrar primero la información explícita -por ejemplo la edad del niño o su aspecto físico en el cuento de Falco- y, posteriormente, que a partir de esa información pudieran conjeturar otros aspectos implícitos, como la ingenuidad o inocencia de los y las protagonistas frente a ciertas situaciones, o el potencial peligro al que quedan expuestos ante la presencia de lo desconocido. También se apuntó a trabajar la elaboración de descripciones breves, tanto de ambientes como de personajes, a partir de la información que brindan los cuentos conduciendo así a la identificación del conflicto sobre el que se busca indagar. Además, se esperaba que a partir de este reconocimiento, alumnos y alumnas pudieran formular hipótesis de lectura que otorguen sentido a los textos. Por último, esperábamos que se generara un debate ante determinadas situaciones, como el hecho de que un personaje niño diga que sí quiere ver desnudo a un hombre o que

una niña, protagonista de Schweblin, acepte ir con un desconocido a comprar una prenda íntima y se los considere responsables de la situación final. Aquí es cuando se torna más explícito el abordaje de la ESI y la intervención docente para guiar la comprensión y conformación de sentidos al reflexionar acerca de aspectos como la vulnerabilidad infantil y la asimetría con respecto a los personajes adultos en cuanto al conocimiento y manejo de las situaciones presentadas.

La organización de la secuencia didáctica y el orden en que los cuentos fueron abordados tiene como fundamento la complejidad de los textos seleccionados en cuanto a la presentación de situaciones, descripciones e implícitos que requieren el abandono de un espacio concreto para ingresar en el campo de las inferencias, y con ello un mayor esfuerzo de lectura y comprensión. También el grado de complejidad se halla en la presentación del argumento, tema y conflictos, quién narra, qué y cómo se narra en cada caso, que podrían requerir tiempos diferenciados de lectura e indagación sobre el contenido. Es decir, el primer cuento resulta mucho más claro y directo en cuanto a cuál es el conflicto y qué actitud toman los personajes mientras que en los siguientes aumenta la información implícita que se debe reconstruir y las acciones y motivaciones de los personajes se tornan más grises, difíciles de encasillar en algunos casos. Al finalizar la secuencia se trabajaron consignas para relacionar e integrar los cuentos a fin de poner a los textos trabajados en un mismo eje de análisis temático a pesar de sus diferencias formales.

Entre el decir y el callar: objetos y espacios como símbolos de la violencia

A veces, en el texto literario, los silencios dicen más que las palabras, los lugares se resignifican y los objetos pueden servir para ponerle nombre a lo indecible. “La tela de la araña”, de Julio Ramón Ribeyro, escrito en 1953 y publicado dos años después, narra la historia de María, una adolescente de dieciséis años que trabaja como empleada cama adentro en la casa de Doña Gertrudis y sufre los asedios de su hijo, el niño Raúl hasta que finalmente, con ayuda de su amiga Justa, decide escapar de la casa de sus patronas bajo la promesa de que un tal Felipe Santos -a quien no conoce- ofrecerá trabajo y protección. Poco nos informa el narrador acerca del niño Raúl, solo intuimos, a partir de los pensamientos de la muchacha, que estudia, tienen

edades similares y menciona que tiene “facha de tísico” (p. 117) y que “era aficionado a las arañas” (p. 117). El relato no presenta un desarrollo lineal, sino que avanza y retrocede hasta el momento presente, cuando María aguarda la llegada de Felipe, y ofrece retazos de su vida a partir de elementos que conectan ese presente con los recuerdos. Por ejemplo, en la soledad de su nuevo cuarto, observa cómo una araña teje su tela en un rincón y recuerda que Raúl era aficionado a ellas, incluso él mismo le parecía “una especie de araña enorme, con sus largas piernas y su siniestra manera de acecharla en los rincones” (p.117). La araña, funciona como un elemento simbólico que atraviesa todo el relato: apenas salir de la casa de sus patronos, María observa que “las calles se entrecruzaban como la tela de una gigantesca araña” (p.124), tiempo después de observarla “descubrió que [la araña] había tejido una tela, una tela enorme y bella como una obra de mantelería”; esa misma araña es descubierta frotándose las patas “como sorprendida por un mal pensamiento” (p.119) y finalmente, María se da cuenta de que “su vuelo había terminado” (p.126) y es como la mosca que queda atrapada en la tela de la araña. Por otra parte, las situaciones de abuso y desprotección que sufre María comienzan siendo explícitas (no se menciona que posea familia o esté en contacto con ella, se emplea tempranamente en tareas domésticas a pesar de su corta edad, su patrona no interviene significativamente ante la queja por los acosos del niño Raúl, María teme por su integridad ante la reiteración de estos acosos) pero hacia el final solo podemos inferirla a partir de indicios y objetos con carga simbólica como la cadena que le regala su protector. ¿Qué sucede finalmente con María? Todo parece indicar que queda a merced de ese hombre mayor que pretendía ser su salvador: “esa cadena, antes que un obsequio, era como un cepo que la unía a un destino que ella nunca buscó” (p.126), el cerrojo corrido convierte el cuarto en prisión, ese cuarto que había “sufrido ya una primera violación” ante el llamado del extraño a la puerta. Cabe preguntarse entonces, ¿cuál es la segunda violación implícita? Los objetos y los espacios cambian según la perspectiva de María sobre su destino: “Cuando María quedó sola en el cuarto, una vez que hubo partido Justa, sintió un extraño sentimiento de libertad. Le pareció que el mundo se dilataba, que las cosas se volvían repentinamente bellas...” (p.115), ese mismo cuarto que “parecía abrazarla con sus paredes blancas” (p.116) poco a poco va cambiando para ella, las paredes le parecen

entonces “revestidas de una espantosa palidez” (p.121) hasta que “Un agudo malestar la obligó a sentarse en la cama y a espiar los objetos que la rodeaban, como si ellos le tuvieran reservada alguna sorpresa maligna” (p.124). Como señala Natalia Álvarez Méndez, la casa (en este caso el departamento prestado), “Se convierte en un espacio de la intimidad, en el que, sean cuales sean sus características, lo importante es la sensación que genera en el ser humano que la habita” (p.565), y en el caso de María esas sensaciones anuncian el final de su vuelo, de su libertad, su estado más extremo de vulneración.

Los objetos se convierten en motores para la representación de las acciones no dichas o silenciadas que remiten a la violencia, el abuso, el arrebato de la inocencia. Así como la imagen de la araña se presenta como un símbolo de quien “teje” una red para capturar a sus víctimas, atrapadas en una situación de vulnerabilidad frente a un sujeto de mayor poder o, así como María queda encadenada a un destino a partir de ese obsequio que alude a la opresión, los otros cuentos también se hallan atravesados por una simbología notable. “El pecado mortal” comienza con la mención a una serie de objetos a los que la narradora alude como ‘los símbolos de la pureza y el misticismo’: el vestido blanco, los guantes de hilo, el rosario de perlititas y la flor roja que traía del campo los domingos que la acompañarían en su primera comunión, y su catolicismo que se ve empañado por la perversión. Una voz narradora adulta se dirige en segunda persona a esa niña que fue, a quien Chango, su cuidador, la hiciera participar de un “juego” dentro de la habitación que corrompió su inocencia para siempre, y ella se culpa de eso, de lo que ve y ubica del lado del mal en contraposición absoluta a las buenas acciones y la moral que practica en la religión: “Dios me lo perdone, fui en cierto modo tu cómplice y tu esclava” (157). La llamaba muñeca, su muñeca como objeto de entretenimiento y a quien puede manipular por su posición de jerarquía por ser el adulto responsable de su cuidado y atención cuando la madre no está, una muñeca como esa con la que la niña jugaba al momento de la visión y termina por arrancarle la cabellera mientras el hombre le pregunta si le gusta lo que vio. Todo se vuelve oscuro, turbio, inquietante en la narración de Ocampo acorde se relata la pérdida de la luz de la infancia, y el manejo de los objetos que intervienen en la acción dan cuenta de ello. “Tú lo espiabas, pero él también terminó por espiarte: lo descubriste

el día que desapareció de tu pupitre la flor de plumerito que adornó más tarde el ojal de su chaqueta de lustrina” (159) y más adelante, hacia el final de cuento: “Añorabas la pulcra flor del plumerito, tu morbosidad incomprendida, pero sentías que aquella arcana representación, impuesta por circunstancias imprevisibles, tenía que alcanzar su meta: la imposible violación de tu soledad” (161).

En el cuento de Samanta Schweblin, la niña protagonista, a diferencia de lo que ocurre en el cuento anterior, se deja llevar por el accionar de un desconocido. Se encuentra de casualidad en un espacio público, donde se siente sola en el día de su cumpleaños que ha sido interrumpido por un dilema familiar cuando su hermana menor bebe lavandina y es llevada a la sala de urgencias de un hospital. Esto hace que la pequeña de ocho años quede desprotegida y en una situación de completa vulnerabilidad cuando ‘el hombre’ la invita a comprar una bombacha nueva dado que su padre había usado la suya, blanca e impecable, como bandera para apartar el tránsito ante la emergencia. Ese primer hecho de arrebato de una prenda íntima – blanca, muy blanca enfatiza la narradora- que es expuesta en la calle por su padre que la obliga a quitársela en el vehículo camino al hospital, hace que la protagonista sienta la injusticia sobre ella y se convenza después ante el ofrecimiento del hombre extraño, pues qué hacía ella el día de su cumpleaños en la sala de espera de un hospital y sin bombacha. La secuencia de acciones se desarrolla sin situaciones explícitas sobre el abuso, y, sin embargo, provoca una sensación de intranquilidad constante para el lector que se mantiene en vilo ante el posible peligro que corre la niña frente al sujeto. Salen del hospital tomados de la mano, la conduce hasta una tienda, ella elige una nueva bombacha de color negro, se la prueba y le parece perfecta:

Era tan, pero tan perfecta. Me quedaba increíblemente bien, papá nunca me la pediría para revolearla detrás de las ambulancias e incluso, si llegara a hacerlo, no me daría tanta vergüenza que mis compañeros la vieran. Mirá que bombacha tiene esta piba, pensarían, qué bombacha tan perfecta” (p.7).

El cambio de color de la prenda, el gusto por las bombachas blancas que ahora trastocaba en la elección por el color negro, sumado a la reacción de su madre cuando lo nota es lo que sugiere en el cuento un cambio irreversible y la posibilidad de una ruptura en la vida de esta niña:

Mamá me abrazó y me revisó de arriba abajo. Tenía mi bombacha blanca enganchada en la mano derecha. Entonces, tanteándome, notó que llevaba otra bombacha. Me levantó el jumper en un solo movimiento: fue algo tan brusco y grosero, delante de todos, que yo tuve que dar unos pasos hacia atrás para no caerme. Él me miró, yo lo miré. Cuando mamá vio la bombacha negra gritó «hijo de puta, hijo de puta», y papá se tiró sobre él y trató de pegarle (p.7). El acto violento en contra de ella y ‘el hombre sin suerte’ que presencia la niña al final “algo tan brusco y grosero delante de todos”, como también el que protagoniza su padre al inicio son provocados por su entorno familiar y en un espacio público, mientras que la secuencia que relata junto al extraño la percibe como más armoniosa. Esto conduce a pensar quizás en que cuando ese lugar familiar de cuidados se ve alterado, es mayor la vulnerabilidad y la posibilidad de que el niño o niña quede propenso al engaño y el abuso. Por ende, así como los objetos resultan significativos para la interpretación, los espacios presentados también adquieren su simbología en el desarrollo de las acciones. Podría pensarse en cuestiones como: ¿Qué representa la casa como espacio en cada uno de los relatos? ¿Cuál es el límite de lo seguro dentro del lugar íntimo-familiar donde se mueven las infancias? ¿Cuáles son en cada caso las fronteras físicas y simbólicas que se atraviesan? Se supone que la casa familiar es un lugar seguro pero se ve alterado en todos los cuentos por diversas situaciones. En su texto *Cronotopías de la intimidad* (2002), Leonor Arfuch define a la casa como

un espacio simbólico por excelencia que condensa todas las coordenadas de *lugar* (...) el espacio emblemático de la interioridad, la infancia, el mundo feliz, la ensoñación, protegida y alejada del mundo exterior pero con la cualidad de poder configurar un mundo propio. (p.251)

Ya Gastón Bachelard (1965) en *La poética del espacio* le otorga a la casa múltiples valores físicos y metafísicos, de tiempos múltiples, de presencias tanto cálidas como amenazadoras, de sitios oscuros que conducen al miedo, como con rincones luminosos y felices, abiertos a la sociabilidad o a la soledad.

La casa es nuestro rincón del mundo. Es —se ha dicho con frecuencia— nuestro primer universo. Es realmente un cosmos. Un cosmos en toda la acepción del término (...) Es el primer mundo del ser humano. Antes de ser “lanzado al mundo” como dicen los metafísicos rápidos, el hombre es depositado en la cuna de la casa. Y siempre, en nuestros sueños, la casa es una gran cuna. La vida empieza bien, empieza encerrada, protegida, toda tibia en el regazo de una casa (p.30).

En “Las casas en la otra orilla” de Federico Falco todo es silencio y quietud, en la casa todos duermen excepto Esteban, de siete años, que desea bajar a bañarse en el río. Intenta de diversas formas llamar la atención de su padre, su madre y hermano mayor que responden de mala gana a sus pedidos. De repente siente que está solo frente a los peligros de adentro -como la heladera que le da descargas eléctricas- y los de afuera, como un hombre solo que está bañándose en el río, que se quita el traje de baño en su presencia y lo invita a meterse con él. Esteban sabe que ha cruzado un límite y advierte el peligro que se encuentra del otro lado de su casa cuando se inquieta frente a los sucesivos cuestionamientos del hombre: ¿Estás solo? ¿Te escapaste? ¿quierés bañarte? Y la constante insistencia que se torna cada vez más invasiva de ese espacio personal e íntimo: “podés meterte desnudo como yo”, “no te vayas, alguien tiene que alcanzarme la malla”, “si salgo me vas a ver desnudo”, “¿Te gustaría verme desnudo?” “¿Te gusta?” ante la exhibición del cuerpo desnudo frente a la mirada del niño. Esta situación de abuso que sucede en un espacio externo y permite al niño huir y refugiarse en la casa ante la corroboración del peligro al que se exponía, es lo que sucede en “El pecado mortal” solo que en un espacio interno, con un hombre que se había ganado la confianza de la protagonista y de su familia, y es quien debiera ocuparse de cuidarla y atenderla. Allí esa alteración de la privacidad y calidez de los sitios familiares está en una habitación, a través de la puerta, y luego la cerradura por la que el hombre la obliga a presenciar el acto perverso, como una paulatina “reducción” del espacio que da lugar al ocultamiento y permite el abuso. La idea de los espacios se ve trastocada, lo público y lo privado, lo que es seguro y lo peligroso, lo permitido y lo prohibido. Hay un límite espacial que se cruza -como la habitación, la puerta, la calle, la orilla-, que deja de ser el espacio familiar-acogedor- y se convierte en peligroso, que se da junto a un corrimiento de la responsabilidad frente al sujeto -que requiere de atención- y conduce a que los menores se encuentren solos o al cuidado de otras personas, y es allí donde se genera en estos relatos la posibilidad de que ocurra el suceso abusivo. En este sentido, aparece en todos los casos analizados la idea de la frontera espacial como espacio límite, de cruce entre lo bueno y lo malo, un umbral que es atravesado por niñas y niños protagonistas y desde donde se enfrentan a lo perturbador, saben que hay algo que allí “no está bien”, hay una conciencia del límite (el bien y el mal)

pero permanecen en un estado de inocencia por su corta edad que les impide actuar en consecuencia frente al adulto. La frontera física y visible es también una frontera simbólica donde ingresan los implícitos para dar cuerpo a un relato literario que mantiene al lector en vilo entre lo que se narra, lo que realmente sucede y lo que podría ser; entre lo que se dice y los silencios que generan la incertidumbre.

Consideraciones finales

En nuestro quehacer en el aula hemos podido observar cómo los textos elegidos, textos que en ocasiones se tornan polémicos e incómodos, mueven al estudiantado a pensar situaciones difíciles de las que podrían ser parte, pero desde la seguridad que les brinda la ficción. Las narraciones les permiten imaginar escenas que tienen por protagonistas a niños, niñas y jóvenes que también circulan por ambientes más o menos parecidos a los de su cotidianidad, y adultos que entablan vínculos polémicos, poniendo en jaque la integridad física y psicológica de quienes deberían proteger. Ante la propuesta, las reacciones han sido múltiples: interés por el corpus, rechazo, incomodidad, cuestionamiento; pero sin duda lo más significativo ha sido que nuestros grupos no pudieron permanecer indiferentes ante la lectura. El interés por la trama ya es un primer paso relevante para que estas historias (complejas, valiosas desde su construcción literaria, canónicas algunas) se incorporen a los debates dentro del aula. En este sentido, pensar corpus atractivos desde la temática y ricos en su trabajo estético, más allá de que puedan parecer complejos en una primera lectura, abre múltiples vías de abordaje. Así, si bien la propuesta apunta a un trabajo con la ESI, consideramos, en primer lugar, que la literatura debe tener un abordaje desde su especificidad como disciplina, con instancias de enseñanza previas que favorezcan la lectura, la comprensión, la interpretación del texto y su particularidad en tanto ficción literaria. Por otro lado, la ESI es responsabilidad de todos y todas en el ámbito escolar, lo que nos conduce a pensar en una tarea interdisciplinar, en una propuesta que exceda la clase de Lengua y Literatura y que esté abierta a otras áreas curriculares - desde las ciencias sociales, la biología, el arte en general- que puedan aportar material y espacios para llevar a cabo una actividad conjunta desde diversas perspectivas que es siempre enriquecedora.

Dicho esto, cabe destacar que el siguiente anexo contiene solo una muestra de las actividades llevadas a cabo dentro de las múltiples posibilidades que brinda la propuesta como trabajo áulico. En este caso elegimos, a modo de ejemplo, aquellas consignas que resultaron de la relación y comparación de los cuentos, posteriores a las instancias de lectura, oralidad, comprensión y reflexión de cada uno de los textos de modo individual.

ANEXO: algunos ejemplos de la intervención áulica

Propuesta de integración de los cuentos.

A modo de disparador, estas primeras preguntas podrían trabajarse en una instancia de carácter oral: ¿Quiénes son los narradores de estas historias? ¿Qué persona gramatical se elige para narrar en cada cuento? ¿Creés que genera el mismo efecto narrar en primera persona o en tercera? ¿Por qué? ¿Qué actitud asume el narrador frente a los hechos que narra?: ¿se asusta?, ¿los cuestiona?, ¿es indiferente?, ¿pretende ser objetivo o muestra una toma de postura frente a las situaciones?

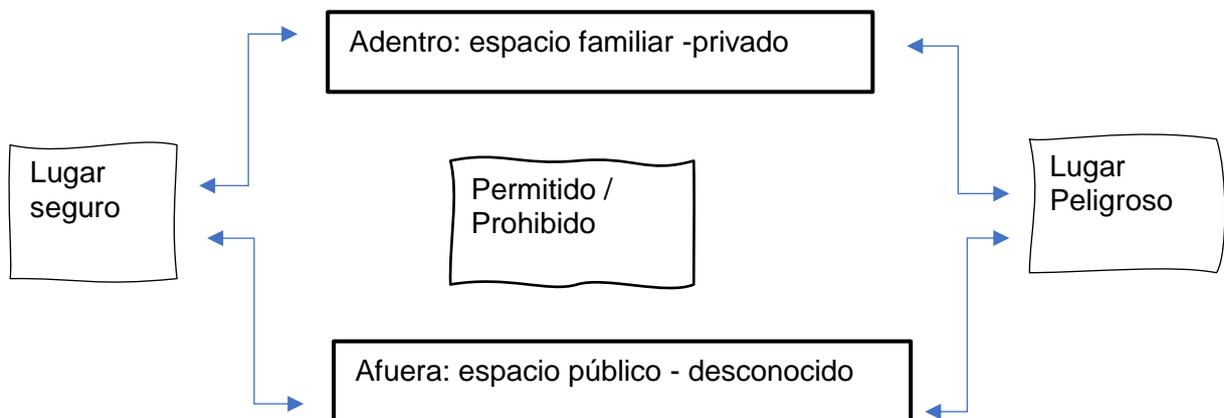
- Luego de la lectura y el trabajo con los tres cuentos analizados pensamos en la siguiente afirmación: Los tres textos muestran un contraste u oposición entre espacios internos / externos, entre lo conocido/ lo desconocido, lo que es seguro/ lo que es peligroso, lo bueno/ lo malo...

- Si tuvieras que pensar en la oposición entre lo bueno/ lo malo; o lo que está bien/ lo que está mal, ¿Qué situaciones de estos cuentos te parece que podrían resultar malas o peligrosas? ¿Creés que los personajes lo perciben del mismo modo?
- ¿Cómo aparece representado el espacio familiar? ¿Creés que para estos personajes-niños y niñas es un 'lugar seguro'? ¿Por qué? Ejemplificá con algún fragmento de los textos.
- Conversamos sobre los espacios en los que actúan los personajes de estos cuentos y qué situaciones ocurren allí. Completamos el cuadro:

	CUENTO 1 ¿Qué sucede allí?	CUENTO 2 ¿Qué sucede allí?	CUENTO 3 ¿Qué sucede allí?
Espacio interno o conocido			

Espacio externo o desconocido			
Lo que no es seguro o consideramos peligroso			

- d. ¿Qué sentimientos experimentan los personajes protagonistas en estos espacios que se muestran como opuestos? (enojo, tristeza, felicidad, miedo, angustia, etc.) Buscá dos citas para cada caso donde se pueda ver ese contraste.
- e. Estos espacios, además, están marcados por elementos físicos (una puerta, una orilla, la calle) que suponen un límite, el paso hacia otro entorno, y que delimitan un margen entre -podríamos suponer- 'lo permitido' y 'lo prohibido'. ¿Cómo explicarías esta afirmación teniendo en cuenta las acciones de estos textos?



Referencias bibliográficas

- Álvarez M., Natalia. "Hacia una teoría del signo espacial en la ficción narrativa contemporánea". Recuperado a partir de: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica->
- Arfuch, Leonor (2005). "Cronotopías de la intimidad". *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias* (pp. 237-290). Universidad de La Rioja ISBN 950-12-6552-8
- Bachelard, Gastón (1957; 2000). *La poética del espacio* (introducción). Fondo de cultura económica, Buenos Aires.
- Crespi, Maximiliano (2020). "Tres realismos". *Tres realismos. Literatura argentina del siglo XXI*. Río Tercero: Nudista
- Falco, Federico (2014). "Las casas en la otra orilla". *222 patitos y otros cuentos*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Klein, Irene (2012). "El lenguaje de los objetos en la ficción". *Avatares de la comunicación y la cultura*, N°4. ISSN1853-5925.
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Disponible en: [Imprimir \(argentina.gob.ar\)](http://www.argentina.gob.ar)
- Ocampo, Silvina (1999). "El pecado mortal". *Cuentos completos*. Buenos Aires: Emecé.
- Podlubne, Judith (2004). "La intimidad inconfesable en los cuentos de Silvina Ocampo". *Orbis Tertius*, 9(10). Recuperado a partir de <https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/O>
- Punte, María José (2018). "Introducción" a *Topografías del estallido. Figuras de infancia en la literatura argentina* (pp. 9-34). Buenos Aires: Corregidor.
- Ribeyro, Julio R. (2006). "La tela de la araña". *Tierra marcada. Antología de cuentos latinoamericanos del siglo XX*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Schweblin, Samanta (2018). "Un hombre sin suerte". *Siete casas vacías*. Editorial Páginas de Espuma.
- Segato, Rita (2003). "Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status de la etiología de la violencia". Conferencia de apertura del Curso de Verano

sobre Violencia de Género. Audiencia Nacional de España. Universidad Complutense de Madrid.

Villalba, Gonzalo (2018). "Pueblo chico, infierno grande. Sobre Federico Falco: Un cementerio perfecto" Saga. Revista de letras. (8) pp. 422-427.