



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 4, v. 1 | nov 2015.-abr. 2016
p. 209-230.

¡Espera! Educación sexual integral en el aula de Lengua y Literatura

Sergio Peralta¹

RESUMÉN: En este artículo se analiza la política de lectura de un manual de Educación Sexual Integral para la escuela secundaria, editado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación argentino (circa 2009). En particular, se consideran los textos literarios y audiovisuales seleccionados bajo los enunciados “La iniciación de la sexualidad” y “El despertar del amor”. Se propone considerar dos antropotécnicas en esta política de lectura oficial: hacer esperar y tener cuidado con lo que se desea.

PALABRAS CLAVE: Educación sexual - Política de lectura – Antropotécnicas.

Abstract: This article analyzes the reading policy of an Integral Sex Education manual for secondary schools (circa 2009) edited by the National Program of Integral Sexual Education of the Argentinian Ministry of Education. Special attention is given to the literary and audiovisual texts selected under the headings “The onset of sexuality” and “The awakening of love”. Two anthropotechnics are considered within this official reading policy: “Waiting” and “Being careful with one’s desires”.

Keywords: Sex Education – Reading Policy – Anthropotechnics.

Resumo: O presente artigo analisa a política de leitura de um manual de Educação Sexual Integral para a escola de ensino médio, editado pelo Programa Nacional de Educação Sexual do Ministério de Educação argentino (circa 2009). Particularmente, consideramos os textos literários e audiovisuais selecionados pelos enunciados “La iniciación de la sexualidad” (A iniciação da sexualidade) e “El despertar del amor” (O despertar do amor). Propõe-se considerar, também, duas antropotécnicas nessa política de leitura oficial: o fazer esperar e o ter cuidado com o que se deseja.

Palavras-chave: Educação sexual – Política de leitura – Antropotécnicas.

¹ Centro de Investigações Teórico-literárias da Universidade Nacional do Litoral (UNL). Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas da Argentina (CONICET). E-mail: sergio.dl.peralta@gmail.com

Recebido em 19/02/15
Aceito em 04/07/15

1. Panorámica

La pedagoga Deborah Britzman (1998) hace una afirmación polémica: la sexualidad no es un problema, sino un lugar al cual los problemas se adhieren. La sexualidad es entonces un analizador de los cambios de relevancia en la imaginación pública que puede producir la enfermedad, el embarazo adolescente, el *bullying*, la identidad, etc. Ocupada en darle a la curiosidad (a la incerteza del pequeño investigador del sexo freudiano) un lugar en el curriculum de la educación sexual, cuando para ello recurre al cine y a la literatura nos deja escrito que leer *queer* atañe más al cómo que al qué:

Then the problem becomes one of thinking through how readings might open the question of ethical relations. So given these queer theories, identities and the self-knowledge that render them intelligible and unintelligible suggest more about the social effects of the political than they do about essential selves. The point is that part of what is at stake when discourses of difference, choice, and visibility are at stake is the capacity of the educational apparatus and its pedagogies to exceed their own readings, to stop reading straight. (BRITZMAN en PINAR, 1998: 226)

Antes de caracterizar las coordenadas de una lectura “straight”, consideremos que la educación sexual puede tener al menos dos órdenes de sentido, dos acentos: la *ciudadanía sexual* y la *matriz civilizatoria*. En apretada síntesis: respecto de la ciudadanía sexual, importa estar científicamente informados, conocer los derechos para reconocer vulneraciones y saber adónde recurrir llegado el caso; respecto de la matriz civilizatoria, importa promover valores como el cuidado, identificar crueldades y reflexionar sobre cómo amortiguarlas².

Dentro de la matriz civilizatoria es donde queremos inscribir al uso de cine y literatura. Tal inscripción nos coloca de frente al problema teórico de la instrumentalidad de la literatura (y el cine), su disposición al interior de una economía simbólica gobernada por la utilidad y su ética: lo útil es bueno, cualquiera sea el contenido que a lo bueno se quiera dar. A esto se contraponen, entre otras, las voces que hacen su elección por la experiencia estética de la lectura³, problematizando las

² Norbert Elías analiza el proceso de la civilización (la primera edición de *El proceso de la civilización* data de 1939), entre otros aspectos, como un proceso de interpelación del yo en términos de coacción y auto-coacción. Su crítica del *homo clausus*, de la contraposición exterioridad-interioridad, avanza en algunos puntos la desontologización del sujeto en la teoría *queer*.

³ Detectamos esta opción en un artículo reciente de Miguel Dalmaroni (2013): “lo que me interesa subrayar no es ningún carácter instrumental de la literatura, ni un propósito de progreso que oriente una manera de leerla. La literatura no es una herramienta para producir un resultado, sino la experiencia misma del resultado, el acto en que resulta escribir y leer literatura. Tampoco es una experiencia precisamente edificante, sino más bien lo contrario o, en todo caso, un



relaciones relativamente autónomas entre Ética y Estética. Es cierto que para la educación sexual con literatura y cine los textos importan por lo que tematizan y su tratamiento. Es un uso por momentos distinto al de la investigación literaria, particularmente respecto de sus debates acerca del sistema literario, el canon y el valor. Pero también el uso de la educación sexual hace operaciones al interior del canon literario y audiovisual escolar, ya proponiendo un contra-canon o reutilizando el vigente. Estas operaciones pueden ser calificadas como espurias del mismo modo en que Carlos Gamerro —en un ensayo a propósito de Silvina Ocampo— describe una familia de operaciones críticas (descripción que no compartimos completamente pero es representativa de un modo de descripción del problema):

El problema de mucha crítica feminista, como su madre la crítica marxista y su hermana la crítica poscolonial, es que parte de las conclusiones para llegar, al cabo de un largo pero predecible camino, hasta las premisas. En el caso de la crítica feminista esquemática, se debe demostrar que la autora construye imágenes positivas o afianzadoras (*empowering*) de la mujer, y realiza una crítica del patriarcado, porque es una mujer; y si se trata de un hombre que construye imágenes estereotipadas, esencializadoras, y aun degradantes o discriminadoras, de lo femenino. (GAMERRO, 2011: 152)

Gamerro adjetiva a estas escuelas críticas como “moralizantes”, y es este mismo epíteto el que nos interesa trasladar al marco de las políticas de lectura —las que deciden qué leer y cómo hacerlo— para enmarcar la crítica. Entendemos aquí que una política de lectura gobernada por una ética pluralista⁴ (una política de lectura *deseable*) ofrece un menú de morales rivales y en pugna; menú dentro del cual la autenticidad del yo que sobrevuela la lectura de Ocampo por Gamerro es un plato más, como puede serlo otro preocupado por el valor de la inutilidad útil de lo estético o la potencia estética. Hay al menos dos caminos para una política de lectura *vectorizada* por el pluralismo⁵: el primero se recorre mediante la selección y combinación de textos y el segundo, que

‘grano de real’, supernumerario en tanto es siempre lo ajeno del provecho y de la economía (el arte detiene, corta, enturbia, sobresalta o reemplaza los trasposos habitables en que lo gregario -como tiene que ser- se pone a reposar o trajina intercambios siempre nombrables)” Analizar una política de lectura obliga a reconsiderar esta afirmación, en especial el presupuesto de inconmensurabilidad en la relación externa e interna entre fines y medios cercana a alguna noción de sublime en la experiencia estética; en otros términos, discutir, aunque sólo podemos hacerlo aquí en forma tangencial, qué tipo de experiencia es la lectura (personal, comunitaria, sublime, estética, etc.) en diferentes ámbitos de sentido (escolar, profesional, intelectual, etc.); y cómo pensar las interfaces entre tales ámbitos de sentido.

⁴ Retomando a Martha Nussbaum, consideramos cinco tipos de pluralismo: 1. *pluralismo de bienes* (heterogeneidad de lo valioso) y por lo tanto de conflictos; 2. *pluralismo como contextualismo*, para el cual un buen juicio es sensible a las situaciones concretas; 3. *pluralismo como especificación múltiple del bien*; 4. *versiones del mundo plurales y sin contradicción* (muchas versiones del mundo con valor y validez); 5. *versiones del mundo plurales y con contradicción* (hay muchas versiones, pero sólo algunas son lógicamente válidas o moralmente aceptables). Para observar la importancia del pluralismo en la rehabilitación del par ética-literatura en Martha Nussbaum véase Vallejos, 2006.

⁵ En “Pluralismo en el aula” (de un *college* norteamericano), Wayne Booth (cfr. *Literatura y educación*, 1992: 103-118) sostiene que el pluralismo siempre es un monismo disfrazado, entre otras razones por el costo cognitivo que supone sostener, por ejemplo, tres narrativas analíticas a la vez. Contenidos, métodos y objetivos son considerados por Booth en función de la intención pluralista, para finalmente sostener un principio básico de la enseñanza pluralista: “No



apunta al cómo leer, mediante la convocatoria de las lecturas que la investigación literaria hizo y hace (la distinción de tiempos obedece a una fe historicista) con los mismos textos seleccionados.

Escogemos ejemplificar qué puede estar en juego al instrumentar políticas de lectura con tres autores: Allan Bloom, Martha Nussbaum y Gabriel Giorgi. Se observa en ellos la diferencia de acento entre una lectura que pretende el refinamiento de la sensibilidad, otra que instrumenta literatura con el objetivo de promover la compasión como emoción social básica y se sirve de ella porque en la imaginación densa de una obra se observa la complejidad de una decisión ante la pregunta trágica: ¿cuál alternativa de acción es moralmente aceptable?, y una tercera opción que aboga por la puesta en escena de intensidades que des-limitan lo humano y lo animal para dar lugar a una biopolítica afirmativa: otras retóricas y políticas de lo viviente.

Bloom, en *Amor y amistad* (1996), luego de analizar los efectos del Informe Kinsey como una reducción del eros al sexo, una visión externa totalmente destructiva para los sentimientos internos, afirma: “Cualquier buen novelista puede enseñarnos más verdades sobre el sentido de nuestros deseos que estos científicos chapuceros” (BLOOM, 1996: 17) De frente a quienes reducen el sexo a una conducta y movilizan el valor epistémico de la distinción entre dato y valor, Bloom convoca a la imaginación, a la voluntad y a la razón para diversificar los paisajes del deseo y contrariar la laxitud moral que observa. “En un mundo mejor, la educación sexual se relacionaría con el desarrollo del gusto” (24), sentencia. Bloom hace su selección de textos valiosos (Rousseau, Montaigne, Platón, Austen, entre otros de sus “Grandes Libros”) en función de lo que pretende: el gusto equivale a refinamiento de la sensibilidad, esto es, un más acá o allá de la relación foucaultiana sexualidad-poder que lo incomoda. Bloom está buscando insumir con valores “fuertes” al postulado moral del relativismo de la verdad, que entiende él como una instalación en la laxitud moral.

Nussbaum (2001), por su parte, ha abordado la literatura como “experimento mental” en el marco del *giro ético* y en función de su “socialdemocracia aristotélica” (cfr. STOW, 2007). Si la literatura tiene un lugar en la filosofía moral, sugiere Nussbaum, se consigue mediante lectura atenta y descripción densa de ciertas obras, distanciándose de la simple paráfrasis y/o subsunción teórica. Sus insistencias son: 1. Pluralidad e inconmensurabilidad de los elementos valiosos de una vida buena (*eudaimonía*); 2. Complejidad contextual y juicio particular en una buena deliberación; 3. Rol cognitivo

enseñar jamás clasificaciones, leyes generales, taxonomías y terminologías, con el sólo objeto de que los alumnos las acepten como verdaderas, a menos que sirvan a los fines de una posterior investigación acerca de la infinita variedad de personas y de obras.” (p. 114) Se entiende entonces que el pluralismo sea un *vector*. Por otro lado, si todo pluralista es un monista disfrazado, una política de lectura deseable tracciona para que esa tensión emerja.



de las emociones, cuya naturaleza es intencional; 4. Vulnerabilidad humana y vulnerabilidad del bien. Nussbaum da cuenta de cuatro objeciones a la crítica ética (realizadas por el juez Richard Posner): 1. Argumento que cuestiona los alcances de la empatía; 2. Argumento de la lectura redentora; 3. Argumento acerca de la literatura dañina; 4. Argumento sobre la autonomía estética respecto de la ética. A ellos responde: 1. Que la empatía es de índole cognitiva (juicios evaluativos) y está supeditada al “lector implícito” que la obra ofrece; 2. Que se contenta con obras capaces de remover estereotipos, y que la tesis sobre los efectos de la literatura es más conceptual (seleccionar buenos ejemplos particulares de conducta ética) que causal; 3. Que no hay daño objetivo por fuera del interés que orienta la lectura, y que la crítica ética es dialógica y conversacional (pluralista); 4. Que no todos los recursos retóricos tienen efectos éticos, pero afirmar que ninguno lo tiene presupone una distinción entre forma y contenido que ya criticaba Henry James en *El arte de la novela*, su referente principal.

Para Nussbaum, la literatura (podría decirse: la novela realista y las tragedias) ofrece, entre otras, la posibilidad de entrenarse en el juicio valorativo y en la inteligencia *phronetica*, como lo muestra en *Poetic Justice*, libro que interpela jueces. Bien seleccionada y combinada, según su aparato de lectura, la literatura contribuye al progreso moral tal como ella lo entiende⁶. En *Political emotions* (2013) se observa cómo la literatura puede construir culturas políticas sobre la base de emociones horizontales para sociedades en tránsito hacia mayor justicia (*aspiring society*). La apuesta de Nussbaum reconoce en la compasión una emoción social básica y opera en una distinción conceptual de base entre ética y moral superadora, entiende ella, de la clásica división entre principios éticos universales y códigos morales sociales y particulares: la teoría ética se interesa por el estudio de posiciones éticas sustantivas (i.e.: en los textos literarios) y la filosofía moral como rótulo que integra diferentes tipos de investigación ética. La selección y combinación de textos, desde esta perspectiva, es una evaluación de los mejores candidatos (“amigos” exigentes, según la concepción de lectura de Wayne Booth) para formar al “espectador juicioso” que ya pregonaba J. S. Mill (cfr. las críticas al proyecto (i)liberal de Nussbaum, por su tendencia a desdeñar otras lecturas de los textos literarios, en STOW, 2007: cap. 2)

⁶ Nussbaum (2006: 140) sostiene que: “el progreso moral de la sociedad puede medirse por el grado que *separa* la repugnancia del peligro y la indignación, y en que basa las leyes y las reglas sociales en riesgos y daños sustantivos, antes que en la relación simbólica que tiene un objeto con la ansiedad respecto de la condición animal y la mortalidad.” En el artículo de Nussbaum que integra la compilación *Mapping the Ethical Turn* aclara por qué su corpus de textos literarios se circunscribe al siglo XIX y principios del XX (Dickens, Proust, Whitman, Tagore, etc.), y ante quienes la acusan de racionalizar las emociones y perder de vista la fascinación (identificatoria) de la lectura, aclara que su cometido es pensar usos públicos de la literatura, justamente sobre lo que es materia de reflexión para una política de lectura. Respecto de la función y usos polémicos del constructivismo, sus argumentos pueden encontrarse condensados en “Foul Play”, artículo donde reseña un libro de William Miller y que fue compilado en *Philosophical Interventions* (2012: 177-186) En la compilación *Mapping...*, el artículo de Charles Altieri que antecede a Nussbaum muestra los desacuerdos posibles entre aristotélicos interesados por la poesía o la prosa, aunque ambos distanciados de kantianos y utilitaristas.



Giorgi, en *Formas comunes* (2014), nos presenta —leído este libro a contraluz de un artículo anterior (2013) — una pedagogía *queer*: una nueva imaginación de lo común para una comunidad inesencial informada con nuevas políticas y retóricas de lo viviente. Esta nueva imaginación es caracterizada como una “zona de indistinción” entre lo humano y lo animal, a partir de la cual la biopolítica traza distinciones siempre ambivalentes. Tal búsqueda presupone cuestionar: 1. Lo humano como modo de inteligibilidad con funcionamiento normativo y jerárquico⁷; 2. La figura del individuo, contraponiendo cuerpo “uno” y red múltiple, valorizando la individuación en *continuum* humano-animal; 3. La relación entre vida y propiedad/mercancía: el *dictum* “eres dueño de tu cuerpo y tu vida”. Sobre esta base Giorgi arma su corpus crítico (Lispector, Guimarães Rosa, Kohan, Busqued, entre otros) y considera lo pedagógico como un efecto de lectura: horadar el discurso de la especie, su gramática de reconocimiento, para observar signos de intensidad que abrevan en lo animal, en tanto y en cuanto el *gender* ya es una forma de pautar lo humano (salirse del género normativo es salirse de la especie). Una pedagogía *queer* parece tener que ver con el enrarecimiento perceptual (con signos que no acaban en metáforas sino que potencian metonimias) que habilita la descripción de vulnerabilidades comunes para una multitud de nuevo cuño: otras éticas y otras políticas de lo común por fuera del “dispositivo personológico” (Espósito) y su estimado sujeto propietario.

2. Foco

Analizaremos el corpus *a priori* que propone un material de Educación Sexual Integral [ESI] para tratar “El despertar del amor” y “La iniciación en la sexualidad” en el aula de lengua y literatura (cfr. Serie ESI, c. 2008: 40-1). En este manual oficial en particular, se sugiere leer y visar un conjunto de cuentos, una novela y tres films. Dentro del eje El despertar del amor: “Los venenos” y “Final de juego”, de Julio Cortázar (1956); “Primer Amor”, de Antonio Dal Massetto (1984); “Anillo de humo”, de Silvina Ocampo (1961); “Día domingo”, de Mario Vargas Llosa (1959); “Los Lemmings”, de Fabián Casas (2005); y el film *Espérame mucho*, de Juan José Jusid (1983). En el eje La iniciación en la sexualidad: “Preciosidad”, de Clarice Lispector (1960); *La casa del ángel*, de Beatriz Guido (1954); “Yellow days”, de Ana Basualdo (1994); “El pecado mortal”, de Silvina Ocampo (1966); y los films: *Verano del '42*, de Robert Mulligan (1971), y *La pequeña costurerita de Balzac*, de Dai Sijie (2002)

⁷ En *Political Emotions* (2013), Nussbaum retoma la discusión de la distinción humano/animal desde la psicología experimental, para observar críticamente la contraposición entre naturaleza y cultura respecto de la compasión. En este libro es expresa su intención de fundamentar una “psicología moral razonable” que había quedado en suspenso en las teorías de John Rawls. Giorgi (2014), por su parte, retoma los planteos biopolíticos de la filosofía italiana: Roberto Espósito y Giorgio Agamben, quienes auscultan el *bios* como un terreno de interrogaciones y desafíos, “apuesta(n) por lo político como reinención de lo común” (29). Giorgi coloca a la inconmensurabilidad en la relación sujeto/cuerpo, persona/ser viviente, y nos habla de ella respecto de la percepción, la sensibilidad y la visibilidad.



Se trata entonces de una política de lectura curricular oficial, si con esto la distinguimos de la política editorial que configura políticas de lectura mediante el mercado de los manuales escolares⁸. Tanto la selección de materiales como el hecho de que la literatura tenga trabajo en la Educación Sexual Integral nos darán indicios para conjeturar cuál es el valor de la literatura en función de la sexualidad y de la orientación Ellos-adolescentes⁹ de este material en particular. Como no hemos elegido el corpus, y por eso es *a priori*, se trata de hipotetizar las razones de su conformación, advirtiendo así la oferta de identificaciones viables (apelaciones), ese costado de la articulación identitaria que Stuart Hall (2003) entiende completo cuando se observa además la elaboración de un yo: la intersección entre lo discursivo y lo psíquico (hipotetizado).

Para advertir estas dos dimensiones en esta particular política de lectura, convocamos lo que Peter Sloterdijk (2013) conceptualiza como *antropotécnicas* en el marco de su concepción del *homo immunologicus*: las antropotécnicas son formas prácticas, incluso con la forma acabada de un ritual, a medio camino entre la condición humana material y los sistemas simbólicos, que para Sloterdijk tienen carácter de inmunitarios. Lo inmunitario toma forma en la relación entre expectativas de injuria corporizadas y sus correspondientes programas de protección y reparación; las antropotécnicas vigorizan por experimentación lo que pueda creerse como “sí mismo”, alertan, ponen en forma al acróbata para el éxito, la plenitud, la resignación, etc. Se advertirá el aire de familia —por el tronco común de la ascetología nietzscheana— con las inquietudes de sí foucaultianas, al menos cuando Michel Foucault (1983) interseca la escritura de sí con las enseñanzas de los maestros. En sede pedagógica, estaríamos observando qué inquietudes de sí se favorecen y para qué¹⁰.

⁸ La mayor parte de los textos que conforman el canon ESI son exigidos por Resolución N° 537/2008 del Ministerio de Educación Nacional para quienes, siendo mayor de 25 años, optan por el examen que acredita la educación secundaria para ingresar al nivel superior. Una de las hipótesis de lectura que agrupa los textos se observa en este pasaje: “Eje temático: La constitución de la identidad. -La construcción de la identidad en los relatos de protagonista femenino y en los relatos de protagonista masculino. *La casa del ángel*, Beatriz Guido, “Preciosidad” de Clarice Lispector, “El pecado mortal”, de Silvina Ocampo. *El juguete rabioso*, Roberto Arlt y ‘La ciudad y los perros’, Vargas Llosa.”

⁹ *Orientación Ellos y relación Ellos* son conceptos provenientes de la teoría social de raigambre fenomenológica. Alfred Schütz y Thomas Luckmann (2003) describen a las relaciones sociales entre contemporáneos como relación Ellos. Las relaciones sociales entre contemporáneos se basan en la orientación Ellos. En esta relación atribuyo a mi copartícipe un esquema de expectativas e interpretaciones que me contiene como tipo (docente – alumno / adulto - adolescente) ¿Cómo se uniformizan los esquemas de tipificación? Por instituciones que garantizan el ámbito de uso y tipo de uso, por tradición, por coordinación de un esquema “racional” de medios y fines. Las tipificaciones que sustentan una relación Ellos pueden modificarse siempre que se modifique la esfera de interés que determinó el uso original del tipo. En la relación Ellos me remito casi exclusivamente a sistemas de signos para comunicarme; cuanto más anónimo es mi copartícipe, “más Objetivo” debe ser el sistema de signos.

¹⁰ En *The Practice of Love*, como en *Alicia ya no*, Teresa de Lauretis (1994) analiza la articulación entre fantasías públicas y privadas en función de las nociones pierceanas de interpretante y cambio de hábito. A De Lauretis le interesa observar (en films y textos literarios) cómo se ensancha el terreno somático y representacional para el trabajo de la fantasía mediante la detección de diferentes formas de semiotizar la sexualidad lesbiana. Si no elegimos aquí esta



¡Espera! ¡Ten cuidado con lo que deseas! Estas son las dos antropotécnicas que queremos presentar. “La tarea de la reflexión [aquí, la lectura en modo civilizatorio] es preparar el terreno hacia la desinhibición deseada” (SLOTERDIJK, 2010: 83) ¿Deseada por quién? Responder esta pregunta puede llevarnos hasta la discusión teórica de la escuela como institución disciplinaria, pero elijamos un atajo y observemos el quién en el equipo de especialistas ESI¹¹. Es posible que el desfase entre la investigación literaria y el abordaje literario de la sexualidad que se verá a continuación pueda explicarse por el hecho de que ningún integrante de la “Comisión Interdisciplinaria de Especialistas” proviene del campo de los Estudios Literarios y sólo una de las integrantes del equipo de redacción del manual tiene antecedentes en el área curricular de Lengua. Una vez más, un comentario al pasar de Jorge Panesi (2005: 4) sigue siendo acertado: “Es como si la lógica institucional de la democracia previera o determinara el juego de autonomía profesional al que nos estamos refiriendo, una lógica que, por una parte deja que el discurso universitario se reproduzca a sí mismo sin regla de imposición alguna, pero que por otra, le hace pagar la generosa libertad con el aislamiento de un sistema que se autorrepliega en un ilimitado juego de expertos sujetos a la carrera profesional.”

3. Plano general

Despejemos el primer escollo para no abusar del gesto crítico que observa carencias: en la literatura ESI, al menos en la seleccionada bajo estos dos enunciados¹², no hay subjetividades que excedan la heteronorma, lo cual no equivale a decir que no aparezcan subjetividades anómalas. Es la variable clase (la diferencia social) la que atraviesa a la sexualidad y subordina a las variables placer y/o deseo; tal atravesamiento tiene el peso de un “motivo” y da forma a un principio de imposibilidad de la relación. Podríamos encontrar ya una violencia simbólica aquí, por restricción del menú de opciones de interpelación, pero ciñámonos a lo que se ofrece. Y leamos en lo que se ofrece una posible intención de promover el aplazamiento, que se ubica entre “El despertar del amor”, “La iniciación de la sexualidad”

partida es porque lo inmunitario de Sloterdijk, queremos pensar, hace más justicia al marco de lectura mayor dentro del cual el corpus que aquí analizamos adquiere relevancia: la escuela, la *educabilidad*.

¹¹ La nómina de especialistas puede encontrarse en la Resolución N° 382 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con fecha 12/04/2007. Los campos disciplinares preponderantes de la Comisión son: Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas y Ciencias Sociales. Respecto de los responsables del manual ESI coordinado por Mirta Marina (profesora de enseñanza primaria, psicopedagoga y psicóloga social), consignamos además las pertenencias disciplinares a partir de los datos obtenidos por búsqueda electrónica mediante descriptores. EQUIPO ESI: María Lía Bargalló (antropóloga, investiga sobre salud y políticas públicas); Constanza Barredo (productora integral de televisión); Karina Cimmino (especialista en educación, integrante del Programa de Ciencias Sociales y Salud de FLACSO); Silvia Hurrell (Licenciada en Ciencias de la Educación, asesora editorial); Marcelo Zelarrallán (antropólogo). EQUIPO DE ÁREAS CURRICULARES, bajo la coordinación de la pedagoga Cecilia Cresta: Nora Bahamonde (bióloga); Alejandra Lapegna (pedagoga); Lidia Beatriz Masine (autora de manuales de Lengua para editorial Norma); Mariana Rodríguez (autora de manuales escolares de Ciencias Naturales); Mabel Scaltritti (autora de manuales escolares de Ciencias Sociales)

¹² Los otros dos apartados de textos y films sugeridos en el manual oficial que analizamos llevan por nombre: “La escuela de la calle y el encuentro con el otro” y “La crueldad”.



y el nombre del film de Juan José Jusid cuyo visado se propone: *Espérame mucho* (1983). Este es el terreno de acción de la *hipótesis niño*, indicadora de la *orientación Ellos*.

La espera como objetivo está en consonancia, entre otras cosas, con la consideración del embarazo adolescente como problema¹³. La literatura y el cine vienen entonces a ofrecer antropotécnicas para tal aplazamiento (decir no, retardar el sí): la virtud del galanteo y de la competencia erótica, la autoestima como forma de autoconsciencia y una concomitante exposición de los efectos nefastos de la anticipación. Ofrecen un muestrario de rituales de transición entre la niñez y una sexualidad adulta, abonando la concepción de una sexualidad insustancial de los adolescentes, marcada entre lo que deja de ser y lo que vendrá: Estanislao Antelo lo resume con la idea del “magnífico niño” de la pedagogía, la asimetría que la educabilidad tiene necesariamente que presuponer. Otros autores sostienen, incluso, que el concepto “adolescencia” se forjó en la antropología cultural para dar cuenta de esa insustancialidad transicional que socorre al “mito del adulto maduro” (cfr. AA. VV., 2005: 21). Desde la psicología, Silvia Bleichmar renegó de esta teleología del desarrollo de la evolución psicosexual en la medida en que propicia patologizaciones como el retardamiento, las detenciones-fijaciones y la precocidad (cfr. Bleichmar, 2005).

Varios ejemplos pueden mostrar que las relaciones entre cultura, tiempo y adolescencia son problemáticas desde diferentes aristas que ponen sobre el tapete el funcionamiento a dos bandas del concepto adolescencia: descriptiva y normativamente. Veamos: 1. La reciente moda del año sabático luego de terminar la educación media, sostienen algunos psiquiatras, presenta el problema de la depresión por dificultades de reinserción¹⁴; 2. El actual proyecto de ley para prohibir las cirugías estéticas a menores de 18 años, en virtud del cual la autorización pasaría desde los tutores legales al juez, reconsidera el estatuto legal del cuerpo adolescente¹⁵; 3. Las discusiones sobre el derecho al voto para mayores de 16 años, tramada alrededor del concepto de experiencia (como refinamiento de una posición) y movilizandando una doble moral para marcar el posible clientelismo cívico y desmarcar el ostensivo clientelismo del mercado adolescente (cfr. ESCOFFIER y TEJERIZO, 2014); 4. El embarazo adolescente, que en la constelación de significaciones de la clase media asocia pobre-prole

¹³ El embarazo adolescente como problema tiene larga data en la educación sexual, al menos desde las corrientes de la Planificación Familiar que insumen al campo desde los años ‘80. *Contrario sensu* al pánico moral que sobrevuela buena parte del tratamiento del embarazo adolescente, la demógrafa Edith Pantelides afirma que la fecundidad adolescente está descendiendo desde 1990. También afirma esta investigadora: “no parece sostenerse la idea de las madres adolescentes son mayoritariamente rechazadas por sus familias. Y (...) son más de la mitad las que tienen un compañero a la hora de tener su hijo.” (Pantelides, 2006: 57) Este texto es tanto más interesante por la discordancia que genera en el Dossier Sexualidad y Educación de la Revista *Novedades Educativas* N° 184.

¹⁴ Cfr. la nota “Año sabático: Más jóvenes hacen un corte en sus vidas y se van por el mundo”, en *Clarín*, 28/02/2014, Buenos Aires.

¹⁵ Cfr. la nota “Cirugías no aptas para menores”, en *Página /12*, 11/03/2014, Buenos Aires.



para demandar modelos de identificación no circunscriptos a la maternidad, pero que también adquiere el status de problema mientras no contemos con aborto legal, seguro y gratuito.

4. Planos cortos

4. 1. Escenas de galanteo

El galanteo puede ser analizado en el marco mítico-ritual y en el plano literario como un grado segundo y discreto del primero (AMÍCOLA, 2012: 44). En el primer marco, la Antropología y la Sociología ofrecen un muestrario rico en formas de pautar el pasaje de niño a joven o de la infancia a la adolescencia. Cada una de estas disciplinas, al igual que la literatura, establece su propio principio de lo discreto de frente al continuo mítico, ya sea para explicarlo o para refuncionalizarlo: en la Antropología, por ejemplo, para explicar la (mítica) universalidad de la prohibición del incesto (Lèvi-Strauss); en la *sociología no obvia* de Randall Collins (2009), para explicar la cohesión social; desde el psicoanálisis, Silvia Bleichmar (2009) sostiene, a partir de datos clínicos, que recibir el pene de otro hombre propulsa la masculinidad y hace a su estatuto paradójal en el nivel psíquico, un eco de rituales ancestrales informados por antropólogos. El apartado de Lengua y Literatura del manual ESI, por su parte, lleva por nombre: “Las marcas de la iniciación en los rituales”, pero la problematización de los roles de género desde el cine y la literatura no se permite ambigüedades o puntos de intraducibilidad como el discurso antropológico. Que el mito del amor romántico sea omnipresente, por un lado, conlleva el beneficio de ilustrar el estado germinal (resaltado por la “iniciación” y el “despertar”), pero también delimita la sexualidad adolescente puesto que: - cuando ocurren relaciones genitales entre pares, sobreviene el desastre (embarazo no deseado, aborto clandestino); - cuando se traba relación con un adulto iniciador, sobreviene el desengaño; - cuando se ejemplifica la compulsión a la adultez se lo hace mediante abuso sexual, pedofilia o reducción a la domesticidad.

Los dos cuentos fantásticos de Cortázar seleccionados, “Los venenos” y “Final de Juego”, ofrecen rituales de galanteo a través del juego. El ritual del juego como una intensidad y autenticidad propia del mundo infantil, en tanto goce estético y sinécdoque de una realidad profunda. El juego tiene lugar en el terreno de la hipótesis niño por ser el reino de la inconsecuencia en una realidad segunda, puesto que las consecuencias materiales (como el embarazo), al interior de la hipótesis niño que hilvana el corpus, avanzan sobre la adultez. La puerta blanca, en ambos



cuentos, es el paso a un reino infantil autónomo¹⁶, apartado de las prohibiciones y castigos de las adultas (mamá, abuela, tía Ruth) y organizado por la competencia erótica: alianzas estratégicas en un conflicto donde sobra un tercero (Hugo en el primer cuento y Leticia en el segundo). El desengaño es el punto final del juego de niños.

En ambos cuentos de Cortázar, el galanteo se inicia por una mirada erótica unilateralmente masculina, un motivo que se proyecta desde estos dos cuentos a todo el corpus, puesto que cuando la mirada femenina erotiza o la niña galantea la relación no prospera o acaba en desastre, como en “El pecado mortal” (violación), “Anillo de humo”¹⁷ (distanciamiento) y *La casa del ángel* (violación). En “Preciosura”, asimismo, la mirada masculina es insoportable, patentiza el infierno de los otros existencial, y cuando la protagonista devuelve la mirada ocurre el desastre, es toqueteada por dos hombres en la calle, quienes la han individualizado al devolverle la mirada¹⁸. No es casual que *Lazos de familia*, donde se incluye “Preciosura”, sea uno de los libros de Clarice Lispector más disputado por la crítica feminista, sobre todo por quienes ven en “La mujer más pequeña del mundo” la posibilidad de otra política sexual que pone el acento sobre la fantasía femenina de autonomía (cfr. ORDOÑEZ, 2011), cifrada en los espejos.

Según Peter Fröhlicher (1995), la mirada recíproca, o la paridad de los universos del creer, es un motivo que puede agrupar sólo los últimos cuentos de Cortázar, particularmente visible en *Deshoras. Mutatis mutandis*, la mirada recíproca tampoco se hace presente en el corpus ESI. La mirada masculina principia y la consecución del objetivo organiza el relato, y esto es más que claro en dos versiones del “despertar del amor” como “Día domingo”, de Vargas Llosa, y “Los Lemmings”, de Fabián Casas. Ir a misa para mirar una “hembrita” y monitorear a Patricia Fraga son

¹⁶ Jaime Alazraki (1973) analiza “Final de juego” contraponiendo Reino y Mundo. Ariel es la intromisión del Mundo que termina con el Reino que pauta el juego de las niñas.

¹⁷ “La mirada es peligrosa —escribe Daniel Balderston (1983), a propósito de “La oración” [de Silvina Ocampo]— porque enlaza al que ve con lo que ha visto”. Y más adelante, asevera: “cualquier intento de contacto entre el yo y el otro se ve frustrado por el placer del crimen o el dolor del aislamiento.”

¹⁸ Rosana Governatori (2013), interesada en las representaciones de la mujer en parte de la obra de Lispector, cuando se refiere a *Lazos de familia* reconoce tres procedimientos constructivos: la repetición, el extrañamiento de la mirada y el espejo. En “Preciosidad”, el espejo tiene la siguiente valencia: “Esa sensación de pérdida, induce a los personajes al reconocimiento del amor propio y a la reconstrucción del yo. Así el espejo es el medio de lograr la unidad personal y el anuncio del nacimiento interrumpido e instantáneo de un nuevo individuo. De esta manera, el espejo en la narración es un medio liberador que **devuelve la identidad a los personajes**, liberación que sucede a partir del fluir de conciencia.” (p. 111, sin resaltado en el original) Podría discurrirse con esto si consideramos la función de la mirada en el Sartre de *Teoría de las emociones*: la mirada como un corte en el flujo de la vivencia de la conciencia irreflexiva; la diferencia está dada entre ser mirada, mirar y mirarse ella misma en el espejo, tres formas de la conciencia posicional que habilitarán ser como otra que la que era. Leído en términos de identidad, puede tratarse entonces más del espejo de Bacon (pulido, devolviendo el mundo) que del espejo de Lewis Carroll (poroso), el cual, según Jorge Panesi (en Amícola, 2004), recorre la narrativa de Silvina Ocampo movilizándolo el miedo a volverse otra, devolviendo más incertidumbre que identidad. Sirva esto como ejemplo de lo que supone convocar a las lecturas críticas y cuestionar la selección de textos en una política de lectura vectorizada por una ética pluralista.



puntapiés para una competencia erótica en la que vale el chantaje (en el cuento de Casas) y la prueba a riesgo de muerte (en el cuento de Vargas Llosa¹⁹), pero Flora y Patricia funcionan casi como excusas para considerar la dinámica del grupo de pares varones: la compulsión a la virilidad de “los pajarracos”, grupo dentro del cual Miguel y Rubén apuestan el amor de Flora con pruebas de resistencia (a la cerveza y a la reventazón); y el conflicto latente por la llegada de un extraño al hospitalario grupo de niños de Boedo, que cesa el *bullying* porque la Matemática apremia.

Una caracterización de las niñas deseadas del corpus nos dejaría muy cerca del mito de Pigmalión. Cuando Andrés Avellaneda (1994) observa las variaciones que de este mito realizan dos novelas de aprendizaje escritas por mujeres (aun cuando su noción de escritura femenina y su asociación femenina-feminismo puedan resultar hoy polémicas), nos dice:

El texto de Silvestre [*Si yo muero primero*, 1991] —narrado por una tercera persona omnisciente con sectores de discurso indirecto libre— evita la unidireccionalidad del relato transmitiendo tanto los sentimientos y pensamientos de la protagonista como los de Fondebrider. Lo subversivo de esta versión no reside así en la adopción de una perspectiva única (femenina) para el relato [como en *Nada que ver con otra historia*, de Griselda Gambaro, 1972] sino en el esfuerzo por mantener un equilibrio cultural y sexual (genérico) en la información suministrada. (AVELLANEDA, 1994: 226-7)²⁰

4.2. Escenas de mironismo y voyeurismo

En *Espérame mucho*, un film con tintes autobiográficos, Juancito crece (esto es: cumple el ritual de transición de los pantalones cortos a los largos) en el marco del clivaje peronismo-antiperonismo. En el guión compartido entre Jusid e Isidoro Blastein, alcanzar la hombría está en estrecha relación con “el problema del culo” según lo tematiza la dupla Hocquenghem-Perlongher. El estreñido Juanito, con enemas a cargo de la madre y frente al padre como testigo y apoyo, es

¹⁹ De todos modos, los recursos narrativos de *Los jefes*, libro en el que se incluye este cuento de Vargas Llosa, lo hacen una buena compañía para un abordaje ético de la ficción (relación entre recursos retóricos y efectos éticos), más allá de la asociación machismo-violencia-injusticia en la que todos los cuentos insisten. Algunos recursos son: la simultaneidad temporal y la desaparición del narrador en primera persona, convertido en un personaje del pretérito y suplantado por un narrador en tercera persona objetivo, la resistencia a la omnisciencia del narrador en tercera persona y la anticipación temporal para problematizar la relación entre causa y efecto, entre otros. Estos recursos promueven la inmersión del lector, lo convidan a la valoración y asimismo a evaluar la pertinencia de la misma. En términos de Wayne Booth (2005), son recursos retóricos que promueven efectos éticos.

²⁰ La lectura de Avellaneda se asemeja a lo que en el mundo audiovisual se conoce como el Test de Bechdel (cfr. <http://reversebechdel.blogspot.com.ar/p/introduction-to-reverse-bechdel.html>) El mismo consiste en considerar tres aspectos para evaluar si la narración supera el test: 1. Existen al menos dos personajes femeninos; 2. Dichos personajes deben hablarse la una a la otra en algún momento; 3. Dicha conversación debe tratar sobre algo que no sea un hombre (no limitado a relaciones románticas, por ejemplo: dos hermanas hablando de su padre, no pasa el test) Las películas seleccionadas en el canon ESI tampoco salen airoas de este test.



capaz de defender a su débil pero rico (e hijo de familia radical) contrincante erótico ante el intento de sodomización de sus compañeros en el baño de la colonia de vacaciones. Cuidar el culo del contrincante para mantenerlo como tal: la competencia erótica requiere cierta simetría inicial, aunque todo lo demás esté remarcado por la diferencia social, correlacionada con la política, como principio de imposibilidad (a diferencia de “Primer amor”, de Dal Masetto, donde sólo la diferencia social es el principio de imposibilidad de la relación entre Renata y el repartidor de carne que desde que la conoce tiene “una capacidad de sufrimiento hasta entonces insospechada”).

La espera de Juanito se dilata entre cuidar-se el culo y tocar una teta, entre las condiciones restrictivas de lo actual y el futuro que promete la restricción. Parafraseando la regla de oro de la microsociología (cfr. HARRÉ, 1982), hay que cuidar el culo [la cara] propio y cuidar el culo [la cara] del otro para sostener una “carrera moral”. La sonrisa de Juanito ante la actitud paterna de sobreponerse a la madre (madre que subordina por igual a esposo y hermano, los dos referentes de Juanito) es, en este punto, concurrente: cuidar la cara y el culo ante la posibilidad de devenir mujer-sumisa del hombre²¹. Por lo demás, la espera es también un tiempo insustancial en el cual se fantasea lo que vendrá de la sexualidad acabada: un puente voyeur. Tanto el voyeurismo individual en *Espérame mucho* como el mironismo grupal en *Verano del '42*, no aparece como práctica patológica (como parafilia) sino como posibilidad de otear lo que vendrá en el relato teleológico y heteronormativo del desarrollo psicosexual.

El voyeurismo es también tematizado en el corpus en su otra faz, como mirada peligrosa. En “El pecado mortal”, dice Blas Matamoros (1975: 202): “reside el núcleo de la fascinación: en ser atraída por la corporalidad del otro que refleja la propia, no admitida por pecaminosa... Una ceremonia de comunión negra, un religarse consigo misma a través del mal. El pecado mortal será la clave de su amor por su propio cuerpo.” La anomalía (considerando así al voyeurismo) aparece bosquejando un peligro, el de la *propiedad erótica*²². La familia, que hace de Chango una institutriz

²¹ Esta lectura se ampara en una entrevista dada por Blastein a Alan Pauls para *Cine Libre* (1982, sin cursiva en el original): “—¿No lo limitaba un poco el hecho de que fuera tan autobiográfico el material? —Sí, bastante. Se han cambiado personajes, he transferido características de personajes que yo conocí a personajes que me daba Jusid. *La idea era crear arquetipos*. Porque la historia es bastante compleja: está el peronismo, el radicalismo, la muerte de Evita... Estábamos sobre el filo de la navaja. Vos sabes que uno menciona a Perón y los antiperonistas te dicen que sos peronista, y los peronistas te dicen que sos gorila. Como acá todo se hace con cierto maniqueísmo... La cosa se complicaba. De cualquier modo, creo que todo está tomado con mucho cariño y mucha ternura. Además, no nos engañemos, era una época muy ingenua... Con respecto a las cosas que pasan ahora... Era como la prehistoria de lo que pasa ahora”.

²² La *propiedad erótica* posvictoriana respecto del cuerpo es, siguiendo a Randall Collins (2009), jurisdicción del amor y la familia. Tanto en “El pecado mortal” como en *La casa del ángel*, el desastre sucede en casa, significativo por excelencia para narrar la opresión desde la literatura gótica a esta parte (Cfr. Zangrandi, 2009; y las “narrativas de la violación” en “El pecado...” y *La casa del ángel* al interior de “ficciones domésticas”, en Kaplan, 2007: cap. I; o la “cuasi-violación” de la espía en Domínguez, 2004). A tono con la tragedia que impregna el corpus, la casa es más la



a pesar del mal augurio de las tías y dispone el lugar de la razón (pieza de estudio) contiguo al del vicio (letrina de los criados), crea las condiciones para que la niña sea *abordada sexualmente* por el criado (y con esto nos hacemos eco de los desplazamientos semánticos y desvíos respecto de la “violación” que produce el cuento). Una niña muda y curiosa en demasía que, contada mediante el artificio del discurso indirecto, conmina a la expresa voluntad salvífica de una narradora desdoblada entre la adultez y la infancia: “Te buscaría por el mundo entero a pie como los misioneros para salvarte si tuvieras la suerte, que no tienes, de ser mi contemporánea”, escribe Ocampo (1999: 272).

Otra escena de violación acontece en *La casa del ángel*, cuando Pablo Aguirre viola a Ana antes de batirse a duelo por honor según el código decimonónico. La escena de la violación, en una novela dentro de la cual la palabra “violación” falta, parteaguas entre una infancia femenina menos restrictiva (aunque sin cambios corporales, psicológicos e intelectuales significativos, como observa Betina Kaplan, 2007: 29) y una adultez marcada por la domesticidad, la reducción al hogar²³. Guido refiere la enfermedad de Ana, que también es la de Laura (cfr. GUIDO, 2008: 102-3), esos cuerpos ya asediados y no propios en tanto soportes de la individualidad: cuerpos dañados, fuera del tiempo de la infancia por el abuso o el embarazo. Que la novela de Guido sea la única de esta porción del corpus ESI no sólo indica su peso simbólico porque pone en crisis el reglamento de género y la virtud de una hermandad del secreto entre hermanas frente a una madre severa (cfr. CISTERNA JARA, 2009); también la instalación en el tedio de una convivencia forzada y silenciosa, iniciada por una violación, es el contraste que vigoriza el mito del amor romántico que recorre de cabo a rabo el corpus. Que las prácticas sexuales de todos los niños y niñas del corpus ocurran en contextos de amor o embelesamiento intenso indica lo inescindible del sexoamor y destrata una sexualidad episódica y emocionalmente no comprometida que entre los adolescentes suele ser decisiva para etiquetar a las mujeres de “putas” y a los hombres de “ganadores”. Justamente, quienes, como Collins, apuestan por una redescipción del amor como ritual en términos no románticos, afirman que la pareja amorosa es

antesala de la tumba que un lugar de resguardo. La insistencia de este ideograma, clave necesaria para la lucha feminista en su reconsideración de los límites entre lo público y lo privado (como bien lo ilustra el tránsito desde el crimen pasional al femicidio), tiende a nublar las apuestas afirmativas de otras prácticas sexuales en sede doméstica. Vale aclarar que si bien Kaplan observa en “El pecado...” y *La casa...* un desplazamiento de la enunciación desde el lugar de la víctima, viendo incluso en el primero la emergencia del deseo infantil codificado como culpa, estos dos textos se ubican en serie con “El hombre del túnel” de Armonía Somers (1963); dentro de este corpus crítico se justiprecia el aporte de los dos primeros. Observamos esto para marcar la diferencia entre un corpus crítico y esta política de lectura en particular. Kaplan se pregunta qué cuenta como “hecho” en el marco de la lucha interpretativa por definir la violencia/violación, armando su corpus crítico en respuesta, para dejar abierta la pregunta; aquí observamos la política de lectura (su corpus predefinido) con otras inquietudes, para dimensionar la parcialidad de sus respuestas.

²³ La insistencia con el mito de la novia de Módena, más allá de sus diferentes valencias, en tres novelas de Guido (*La casa del ángel*, *La mano en la trampa* y *Piedra libre*), es indicador del status del problema de la propiedad doméstica y también una clave de lectura para la espacialidad del conflicto en la novela misma: la casa como cárcel y la ciudad como libertad.



un remanso momentáneo para librarnos del estrés del mercado sexual. Con *La casa del ángel* es claro cómo la política de lectura, al marcar la excepción, da lugar a la regla.

4. 3. Escenas de hiperliterariedad o bovarismo

El cuento “Yellow days”, la novela *La casa del ángel* y el film *La pequeña costurera de Balzac* trabajan hiperliterariamente. Los tres textos ponen en consideración el binomio proximidad/lejanía en clave hermenéutica: la potencialidad del texto para ser actualizado y acumular sentidos. El texto literario abre una hendidura en un clima asfixiante, propicia el devaneo curioso por la ciudad, o posibilita tanto la legibilidad del mundo mediante *patchwork* como la expresión de un mundo interior por plagio. En “Yellow days” se observa un paralelismo implícito entre la prostituta que trabaja en la casa de Tecla y la mujer perseguida por los (salvajes) federales en *Amalia*, de José Mármol; en *La casa del ángel*, la biblia, un libro prohibido por los pasajes eróticos del rey Salomón, es un ingrediente más —junto a otros como Lugones, Silvina Ocampo y Alfonsina Storni— en la imaginación de Ana, una pequeña investigadora del sexo que sobrevive a fuerza de imaginación en un ambiente saturado de regulaciones; en el film, porque Balzac es el ingrediente de una relación erótica abonada por la lectura de libros prohibidos en una comuna de reeducación durante la revolución cultural china.

Retomemos la hipótesis niño desde este otro lado. Hay en este bovarismo un relato subyacente que comienza con el asombro, anuda el engaño y el desengaño, y finaliza con la superación o reanudación del asombro. Este bovarismo, a su vez, exhibe las propias limitaciones del corpus, puesto que si Ana es violada en *La casa del ángel*²⁴, Joel y Teresa no consiguen encontrar la casa descrita por Mármol en “Yellow days” (la versión actualizada de la novela estaba frente a sus propios narices, en la casa del vecino²⁵) y la pequeña costurera alborotada por el realismo

²⁴ En *De dónde vienen los niños*, Nora Domínguez (2007) analiza la figura de la espía en los escritos de Guido como una pasión de conocimiento en la que se interrelacionan espionaje, delito, descendencia y escritura. En las narrativas de Guido, la única descendencia legítima es la literaria, puesto que sus mujeres se niegan a ser biomadres. En *La casa del ángel*, la novela concluye cuando Ana Castro cancela la deuda de escritura consigo misma: cuenta la violación. Según Domínguez, quien coloca a *La casa...* en su apartado “la pasión por el delito”, el valor de Guido es que sus protagonistas no escriben desde el lugar de víctima; no obstante, como observábamos a propósito de Kaplan, esto se observa en relación con el corpus crítico del antedicho apartado de Domínguez (*La casa del ángel*, *La caída* y “La mano en la trampa”, tres casos de fuerte enunciación femenina en primera persona y de crítica al patriarcado antes de “lo personal es político”), y se diluye en el corpus a priori de esta política de lectura bajo análisis.

²⁵ Cuando Ricardo Piglia prologa el libro de Basualdo que incluye “Yellow days”, afirma: “Podríamos llamar a ese procedimiento de la prosa de Basualdo la comparación narrativa.” (Basualdo, 2012: 10) En este cuento en particular, la semejanza (que es una modalidad de la comparación) está entre la prostituta que trabaja en lo de Tecla y la mujer perseguida de *Amalia*. No se necesita demasiada perspicacia para conjuntar esta figuración de la prostitución con la ley de trata de personas vigente, sobre la cual se discute si su objetivo es erradicar el sexo comercial, suponiendo una



decimonónico francés tiene que someterse a un aborto clandestino y abandonar la comuna en busca de una vida nueva, entonces la literatura parece ser una enfermedad de la imaginación sin rédito; *a fortiori*, la selección del corpus tiene que ser cuidada por su posible eficacia simbólica. ¿No estamos, con tales aleccionamientos, como un Platón horrorizado frente a la escritura que alborota el reparto de ocupaciones y *ethos* que mantiene estable a la República; horror que Jacques Rancière (2009: 126) detecta también en la fábula moral de *El cura de aldea* de Balzac, autor cuya lectura alborota a la pequeña costurera del film? Estos envíos en reversa no son gratuitos si permiten describir una disputa contemporánea entre la opción censura-aleccionamiento (Platón) o catarsis-decoro (Aristóteles), puesto que en la disputa se juega no sólo el marco de inteligibilidad heterosexual que el corpus no excede, sino también el establecimiento de modos legítimos y modos angustiantes o impropios de una adolescencia heterosexual, regulados, tal vez, por el temor a un hablar suscitante. El temor a lo que la lectura de literatura y el visado de films pueden provocar en los aprendices.

Un último aspecto de la hiperlitariedad para observar valencias. En *La casa del ángel*, Ana quisiera vivir como en el cine y se siente dominada por un deseo intenso de ser como las heroínas de las novelas o de las películas. La literatura y el cine tienen entonces una valencia identificatoria, habilita mundos virtuales para Ana, una apasionada por la redescipción. En “Yellow days” la literatura muestra su resto irreductible, su autotelismo, su resistencia a la correspondencia con el mundo del cuento. En el film, la literatura socorre de tres maneras: de la asfixia cultural del canon revolucionario, evitando la sanción del jefe de comuna (la transgresión no es denunciada gracias a la disponibilidad de literatura científica y su utilidad para curar la muela del jefe) y como moneda de cambio para conseguir el servicio de aborto clandestino. En consecuencia, son los propios procedimientos metaliterarios del corpus seleccionado los que agudizan la carencia temática (o la insistencia antropotécnica) del corpus.

5. Conclusión

Seleccionar y combinar textos literarios y films para educación sexual implica hacer recortes en la imaginación pública (lo dicho y escrito en circulación). Cuando lo hace el Estado, por su capacidad de penetración en el sistema educativo gracias al nivel de tiraje y de distribución de materiales didácticos, el corte hace *época* porque instituye un campo de posibilidad para la existencia de un conjunto de creencias y de circulación de textos. Ante el apartado particular del

relación necesaria entre sexo comercial y trata de personas con fines de explotación sexual. En *La casa del ángel*, el lupanar cercano a la casa de Ana también se prende fuego como la casa de Tecla.



material didáctico oficial bajo análisis caben dos observaciones críticas: lo que no está (el sesgo heterosexista es evidente) y a qué queda asociada la sexualidad con lo que sí está (al riesgo). Recuperemos entonces la pregunta de Teresa de Lauretis durante su conferencia “Género y teoría queer” dada en Buenos Aires en el año 2014: ¿cómo rearticular negatividad y afectividad, una vez que se reconoce que la sexualidad es compulsiva, no contingente e incurable, y que el *gender* - lo que permanece siempre inarticulado en la sexualidad (cf. BUTLER, 2001: 155) - se ha vuelto “respetable”, al menos como tópico académico y escolar?²⁶

La antropotécnica detrás de la selección y combinación de textos y films puede resumirse así: ten cuidado con lo que deseas y no te apures. Dos rasgos sobresalen en este corte que hace época: que los textos literarios y films seleccionados no cuestionan las identidades discretas que presupone el marco de inteligibilidad heterosexual del *gender*, y que en ellos el cuerpo - y sobre todo el cuerpo de las biomujeres - es siempre un objeto dañado (aborto, violación, etiquetado, etc.) o pasible de serlo. Son los contratiempos del apuro que hacen de punto final para una adolescencia plena: lo que llamamos la hipótesis niño. Mostrar el mal para habilitar el bien, lo que Terry Eagleton (2010) denomina el modo *Boy Scout* para la construcción del carácter moral, parece ser la tónica de la selección.

Es cierto que hay *Política* o “mundo común” porque hay tragedia, vulnerabilidad común y diferencias irreconciliables ante la pregunta cómo vivir juntos. En esto podrían coincidir Nussbaum y Giorgi. Pero también es cierto que, por esto mismo, la sexualidad queda sólo interpelada como territorio de riesgo²⁷. El punto es entonces si hay educabilidad de la sexualidad sólo porque es un territorio de riesgo. Si por mor del *scoutismo* esto es indefectiblemente así, habría que preguntarse entonces si el menú de riesgos del apartado para Lengua y Literatura de este manual incluye todo lo que importa para vivir juntos hoy. Aquí es donde el sesgo heterosexista se vuelve (más) cuestionable: ¿por qué, entre otras cosas, no se tematizan los “crímenes de odio” trans/homo/lesbofóbicos? Este interrogante no apunta sólo a reclamar legítima cuota de visibilidad curricular; los estudios de campo y estadísticas no dejan de alarmarnos sobre el incremento de los crímenes de odio, el *bullying* o “acoso moral” ante presuntos practicantes de sexualidades anómalas, etc. Pero en el orden de los

²⁶ Se puede acceder a la conferencia en: <https://www.youtube.com/watch?v=AUKV6UrYJZA>

²⁷ Gabriel Dvoskin (en Castel y Cubo de Severino, 2010) analiza desde la sociolingüística el signo “sexo” en el apartado “La posición del docente” del mismo Cuaderno ESI del que se trata aquí. Escribe Dvoskin: “en el manual circula la idea de la sexualidad como un tema peligroso, que amenaza la salud de los jóvenes. Al hacer del sexo una actividad sobre la que hay que tomar precauciones, la intervención del Estado sobre las conductas individuales queda plenamente justificada, a pesar de tratarse de una práctica que pertenece netamente al mundo privado de las personas. El sexo se convierte, así, en una instancia más de control sobre los sujetos.” (474) Es sumamente cuestionable, al menos desde el feminismo académico pos-Gayle Rubin, que las prácticas sexuales “pertenece[n] netamente al mundo privado de las personas”, pero el diagnóstico de Dvoskin es certero.



riesgos el heterosexismo no resume el problema: ¿por qué no se tratan los celos como parte del “despertar” del amor? Esto es algo sobre lo que vienen alertándonos las estadísticas sobre femicidio e investigaciones de campo posteriores al material didáctico bajo análisis²⁸. No obstante, en los cuadernillos que acompañan al reciente (y brillante) Archivo Fílmico Pedagógico (2015), vinculado en “espíritu” con la educación sexual integral, tampoco se repara en esto²⁹.

Una zona de intervención para una política de lectura emerge cuando se considera el análisis cualitativo de adolescentes que nos ofrece Daniel Jones en *Sexualidades adolescentes* (2010). Con datos etnográficos, Jones sostiene que el amor romántico (que opone al amor-ardor, cuando no sólo al ardor) es un modelo con fuerte presencia entre las adolescentes y también entre algunos varones que sólo lo reconocen en situación de entrevista personal, mientras observa que este modelo es decisivo a la hora del etiquetado de “puta” y “ganador”, un ostensivo diferencial valorativo de la práctica sexual episódica. Las mujeres, sostiene Jones, saben qué hacer para no ser putas, pero no cuentan con ideales femeninos afirmativos. Después de analizar los textos sugeridos, podemos afirmar que esta política de lectura adolece de alternativas al amor romántico (sexoamor) y de una consideración afirmativa de la sexualidad.

En la selección y combinación de textos y films vemos hasta qué punto el acento en la ciudadanía sexual (el sujeto de derecho) se inmiscuye en la matriz civilizatoria (la desinhibición deseada de la subjetividad): la restricción del universo de los placeres (que estén ausentes, por ejemplo, el autoerotismo, el *petting*, la bisexualidad o la asexualidad), la fortaleza del vínculo inescindible entre amor y sexo, la omnipresencia del cissexismo, la prostitución literariamente condenada, etc. Todo esto deja la amarga sensación de que estamos ante una suerte de *superstición histórica al revés*, donde el peligro se presenta con una única valencia, la de ser mitigada por el Derecho: una evidencia consensuada del Mal. La *superstición histórica* (el contexto como límite de sentido de la literatura) que detecta Alberto Giordano (1999) en la razón crítica migra desde la lectura de literatura a la selección que postula estos textos y films como interpelantes, porque su valor literario está garantizado por el canon crítico y escolar desde hace tiempo. Si la Educación Sexual Integral, como se ha dicho tanto, viene a desplazar los “enfoques moralizantes” desde una

²⁸ Sobre el primer punto, los crímenes de odio, obsérvese el informe de la Comunidad Homosexual Argentina publicado en el año 2012, puntapié para reclamar una revisión de la Ley Nacional Antidiscriminatoria que nos rige desde 1988; sobre “amor romántico”, el informe “Relatos de un discurso (no tan) amoroso”, a cargo de la Asociación Civil Trama y el Instituto Abierto para el Desarrollo y Estudio de Políticas Públicas, presentado en el año 2014.

²⁹ Se puede acceder a ellos en: http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=archivo_filmico



“perspectiva de género y derechos humanos” (cf. MORGADE, 2006), la selección de textos literarios y films ha quedado a la zaga³⁰.

El estudio etnográfico de Carlos Figari (2009) sobre relaciones incestuosas *consentidas* nos deja una conclusión que urge: lo trágico de tales relaciones es inversamente proporcional a las posibilidades autorreflexivas del informante. Podríamos decir: el nivel de “tragicidad” aumenta cuando el afectado no puede inscribir su práctica en un universo de narraciones que le hagan legítimo lugar, porque son consentidas. Es un ejemplo que podría decirse “extremo”, pero muestra una operatoria. Si continuamos sosteniendo repudios para constituir lo humano, esto es, si no hay rastros de ambivalencia cuando la sexualidad se “inicia” y el amor “despierta” en los rituales de la adolescencia, los deseos posiblemente culposos (homosexuales, bisexuales, etc.) seguirán destilando violencia ya contra el deseador mismo o contra los otros. *Contrario sensu*, sería deseable que la selección de textos literarios y films den lugar a su “metabolización”, en el sentido preciso que tiene la noción de *metábola* en el psicoanálisis de Jean Laplanche: producir re-simbolizaciones para desmontar y re-montar las asociaciones fosilizadas que obran en lo traumático³¹.

¿Puede hacer esto un material didáctico destinado a todo el país, o lo que solicitamos sólo puede realizarse a nivel de problemáticas de una comunidad de lectores particular, es decir, en tal o cual escuela y con tales o cuales aprendices y docentes? Este es el problema de la orientación y relación Ellos. A nuestro juicio, un material didáctico oficial no debería cargar las tintas sólo sobre el docente para que suceda lo que Britzman espera: “stop reading straight”. El material didáctico podría haber pormenorizado riesgos y, en relación con ellos, sugerido recorridos de lectura

³⁰ No desconocemos el pánico moral que han ocasionado algunas iniciativas como la del Plan Nacional de Lectura (cf. “Los libros eróticos que el Ministerio de Educación mandó a escuelas de Mendoza”, en *La Nación* [online] del 8/8/2013) o la de la docente de San Luis Romina García Hermelo (cf. “Torquemada todavía vive en San Luis”, en *Página/12* [online] del 3/6/2013), pero el argumento contra el pánico moral podría ser el mismo que el Ministerio de Educación utilizó en la disputa con los directivos mendocinos. La contestación del Ministerio de Educación de la Nación —en su nota informativa fechada el 7 de agosto de 2013—, fue enfatizar que la selección de los libros fue realizada por especialistas en literatura infantil y juvenil (Comisión Asesora Federal) y que su lectura no es obligatoria, quedando sujetos a la evaluación de pertinencia del docente o a la mediación del personal de biblioteca de la escuela. Por otra parte, los titubeos están a la orden del día, como en la otra nota precitada en la que Graciela Morgade deja en suspenso la legitimidad de utilizar en el aula *Hay una chica en mi sopa* (Silvia Núñez del Arco, 2011): “habrá que ver si es pertinente o no”.

³¹ En “Jean Laplanche: un recorrido en Problemáticas”, Bleichmar (1987) nos lo explica así: “metábola (métabole): movimiento de descomposición y recomposición de los significantes enigmáticos, sexuales, traumatizantes, a los cuales el ser humano de los orígenes está expuesto a partir de los cuidados que propician la seducción materna. Un proceso de estas características no sólo genera condiciones para que el psicoanálisis se plantee hoy la salida definitiva de una homotecia estructuralista que lo condena a un ahistoricismo radical, sino también la instauración de nuevos fundamentos teóricos (tanto clínicos como teóricos). ¿Sería el psicoanálisis un lugar donde, a partir de simbolizaciones siempre abiertas, fuera posible no sólo la recuperación de lo reprimido, sino su perlaboración, es decir, su apertura hacia nuevos modos de resignificación no traumáticos, de simbolizaciones logradas, no fallidas, no embalsamantes, como la represión produce? Y más aún, ¿podría él llegar a ser, a través de su movimiento mismo, un espacio donde nuevas fuentes de la sexualidad se inauguraran en ese proceso que hace al ser humano un productor autosimbolizante? Una teoría en espiral, un procesamiento analítico abierto, en ello consiste, para Jean Laplanche, el trabajo del psicoanálisis.”



específicos. En este sentido también podríamos disentir con Britzman: leer “torcido” es cuestión tanto de cómo como de qué leer.

Cuando Carlos Correas prologa *Los jóvenes*, en 1953, coloca a su *nouvelle* en continuidad con la novela *Los adolescentes*, de Jorge Masciángioli (1952). Correas ofrece su *nouvelle* como un contra-retrato de los adolescentes de Masciángioli, pudorosos ellos tanto como el autor quien, con su Wilde y su Gide, ha omitido personajes. Hay en el prólogo de Correas un gesto que se asemeja a nuestra idea de una política de lectura *vectorizada* por el pluralismo:

murieron Los Adolescentes; aquí trataremos con Los Jóvenes, ocultos bajo la ropa, removiendo incógnitas juguetonas e inofensivas. Sería yo demasiado petulante si pretendiera reírme o burlarme o compadecerme de ellos... Sirva este escrito para romper un poco el hielo y para decir ciertas cosas de una vez... Ya llegaremos al feliz momento en que podamos hablar de la otra manera. (CORREAS, 2012: 10-11)

Referências

- AA. VV. *El embarazo en la adolescencia: diagnóstico para reorientar las políticas y programas de salud*. Buenos Aires: CONAPRIS-CEDES, 2005.
- ALAZRAKI, Jaime. “Homo Sapiens vs. Homo Ludens en Tres Cuentos de Cortázar”. *Revista Iberoamericana*, vol. XXXIX (84-5), Norteamérica, julio – diciembre de 1973, pp. 611-624.
- AMÍCOLA, José. *Estéticas bastardas*. Buenos Aires: Biblos, 2012.-
- AMÍCOLA, José [ed.]. “Dossier Silvina Ocampo” *Orbis Tertius*, 9 (10), La Plata, 2004. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/205759336/silvina-ocampo-Dossier-completo-pdf>
- AVELLANEDA, Andrés. “Construyendo el monstruo: modelos y subversiones en dos relatos (feministas) de aprendizaje”. *Inti: Revista de literatura hispánica* (40), Otoño-Primavera de 1994, pp. 219-231. Disponible en: <http://digitalcommons.providence.edu/inti/vol1/iss40/16>
- BALDERSTON, Daniel. “Los cuentos crueles de Silvina Ocampo y Juan Rodolfo Wilcock”, *Revista Iberoamericana*, XLIX (125), octubre-diciembre de 1983, pp. 724-753.
- BASUALDO, Ana. *Oldsmobile 1962*. Buenos Aires: FCE, 2012.
- BLEICHMAR, Silvia. *Paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BLEICHMAR, Silvia. “La sexualidad a cien años de los *Tres ensayos*.” *Docta*, 3 (3), Primavera de 2005, Córdoba, pp. 77-88.
- BLEICHMAR, Silvia. “Jean Laplanche: un recorrido en Problemáticas.” *Revista Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*, 14, 1987, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aeapg.org.ar/aeapg-no-14-1987/>
- BLOOM, Alan. *Amor y amistad*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1996.
- BOOTH, Wayne. “El pluralismo en el aula.” En Bombini, Gustavo. *Literatura y educación*. Buenos Aires: CEAL, 1992.
- BOOTH, Wayne. *Las compañías que elegimos*. México: FCE, 2005.



- BRITZMAN, Deborah. "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight", en Pinar, William [ed]. *Curriculum. Toward New Identities*. Nueva York: Garland, 1998, pp. 211-229.
- BRITZMAN, Deborah. "Curiosidade, sexualidade e currículo." En Lopes Louro, Guacira [Org.]. *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 83-112.
- BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra, 2001.
- CISTERNA JARA, Natalia. "Buenos Aires, la ciudad de la infancia y los deseos en *La casa del ángel* (1955) de Beatriz Guido." *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/57697>
- COLLINS, Randall. *Perspectiva sociológica*. Buenos Aires: UNQ, 2009.
- DVOSKIN, Gabriel. "De Eso (no) se habla", en Castel, Víctor y Liliana Cubo de Severino [eds.]. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL / UNCuyo, 2010, pp. 469-475.
- ESI. *Educación Sexual Integral para la educación secundaria*. Buenos Aire: Ministerio de Educación – Programa Nacional ESI, c. 2008.
- CORREAS, Carlos. *Los jóvenes y otros cuentos*. Buenos Aires: Mansalva, 2012.
- DALMARONI, Miguel. "La literatura y sus restos (teoría, crítica y filosofía)". *Bazar americano*, XI (44), noviembre-diciembre de 2013, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bazaramericano.com/>
- De LAURETIS, Teresa. *The Practice of Love*. Bloomington: Indiana University Press, 1994.
- DOMÍNGUEZ, Nora. *De dónde vienen los niños*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2007.
- DOMÍNGUEZ, Nora. "Familias literarias: visión adolescente y poder político en la narrativa de Beatriz Guido", en *Revista Iberoamericana*, LXX (206), Enero-Marzo de 2004, pp. 225-235.
- EAGLETON, Terry. *On Evil*. New Heaven and London: Yale University Press, 2010.
- ESCOFFIER, Natalia y Tejerizo, Javier Ignacio. "Nuevas formas de representación: la ampliación de los derechos de los jóvenes y el impulso de las políticas de género en la democracia argentina." Disponible en: <http://www.argentinaelections.com/wp-content/uploads/2014/03/Genero-y-juventud.pdf>
- ESQUIVEL, Juan Cruz. *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO, 2013. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131122034410/JCESquivel.pdf>
- FIGARI, Carlos. "Más allá de las sexualidades posibles. Dilemas de las prácticas incestuosas", *Desacatos*, (30), México, mayo-agosto de 2009, pp. 129-146. Disponible en: <http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/30%20Indexado/esquinas3.pdf>
- FOUCAULT, Michel. "L'écriture de soi." *Corps écrit*, (5), París, febrero de 1983, pp. 3-23.
- FRÖLHICHER, Peter. *La mirada recíproca*. Fankfurt: Peter Lang, 1995.
- GAMERRO, Carlos. *Ficciones barrocas*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2011.
- GIORDANO, Alberto. *Razones de la crítica*. Buenos Aires: Colihue, 1999.
- GIORGI, Gabriel. *Formas comunes*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2014.
- GIORGI, Gabriel. "La lección animal: pedagogías queer." *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria* [en línea], (17), Rosario, 2013. Disponible en: http://www.celarg.org/int/arch_publici/ce93e200c3-gabriel_giorgi17.pdf
- GOVERNATORI, Rosana. "Identidad y escritura en crónicas de mujeres latinoamericanas: Clarice Lispector", *Especulo*, (51), julio-diciembre de 2013, Madrid, pp. 101-118. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/Clarice_Lispector_Especulo_51_UCM_julio2013.pdf
- GUIDO, Beatriz. *La casa del ángel*, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2008.



- HALL, Stuart. “¿Quién necesita identidad?”, en Hall, Stuart y Du Gay, Paul. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003, pp. 13-39.
- HARRÉ, Rom. *El ser social*. Madrid: Alianza, 1982.
- JONES, Daniel. *Sexualidades adolescentes*. Buenos Aires: Ciccus, 2010.
- KAPLAN, Betina. *Género y violencia en la narrativa del Cono Sur (1954-2003)*. Woodbridge: Tamesis, 2007.
- LISPECTOR, Clarice. *Lazos de familia*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2010.
- MATAMORO, Blas. *Oligarquía y literatura*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1975.
- MORGADE, G. “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela”. *Novedades Educativas*, (184), 2006, pp. 41-44.
- NUSSBAUM, Martha. *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz, 2006.
- NUSSBAUM, Martha. “Exactly and Responsibly. A Defense of Ethical Criticism”, en Davis, Todd y Womack, Kenneth [eds.]. *Mapping The Ethical Turn*. Charlottesville: University Press of Virginia, 2001, pp. 59-79.
- NUSSBAUM, Martha. *Philosophical Interventions*. New York: Oxford University Press, 2012.
- NUSSBAUM, Martha. *Political Emotions*. Cambridge: Harvard University Press, 2013.
- OCAMPO, Silvina. *Cuentos completos I*. Buenos Aires: Emecé, 1999.
- ORDOÑEZ, Montserrat. “Decir y no decir: devoradores devorados en ‘La mujer más pequeña del mundo’ de Clarice Lispector.” *Actual*, 31 (39), Mérida, 2011, pp. 247-256. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/actualinvestigacion>
- PANESI, Jorge. “Discusión con varias voces: el cuerpo de la crítica”, *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (12), Rosario, 2005. Disponible en: http://www.celarg.org/int/arch_publici/panesi_b_12.pdf
- PANTELIDES, Edith. “Maternidad en la adolescencia. Mitos y realidad.” *Novedades Educativas*, 184 (18), Buenos Aires, Abril de 2006, pp. 54-57.
- RANCIÈRE, Jacques. *La palabra muda*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009.
- SCHUTZ, Alfred y Luckmann, Thomas. *Las estructuras del mundo de la vida*. Madrid: Amorrortu, 2003.
- SLOTERDIJK, Peter. *En el mundo interior del capital*. Madrid: Siruela, 2010.
- SLOTERDIJK, Peter. *You Must Change Your Life*. Cambridge: Polity Press, 2013.
- STOW, Simon. *Republic of Readers?* Albany: State University of New York Press, 2007.
- VALLEJOS, Oscar. “Rehabilitaciones: literatura y ética en Martha Nussbaum”, en *El Hilo de la Fábula*, 6, Santa Fe, Ediciones UNL, 2006, pp. 27-45.
- ZANGRANDI, Marcos. “Beatriz Guido, notas oscuras para narrar la modernidad”. Ponencia presentada en *VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, La Plata, 2009. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar>

