

# ESCUELA, LITERATURA Y HOMOSEXUALIDAD. NOTAS SOBRE DISPOSITIVOS PARA LA CIRCULACIÓN DE FICCIONES DISIDENTES

## School, literature and homosexuality. Notes on devices for the circulation of dissident fiction

FACUNDO NIETO\* 

Universidad Nacional de General Sarmiento

fnieto@campus.ungs.edu.ar

Recibido: 29/03/2022 - Aceptado: 12/05/2022

### Palabras clave

escuela secundaria;  
literatura;  
homosexualidad;  
selección de textos

### Keywords

high school;  
literature;  
homosexuality;  
selection of texts

### Resumen

El artículo analiza algunos problemas que plantea la circulación en el ámbito escolar de textos literarios en los que se aborda la temática homosexual. Al respecto, independientemente de la resistencia que ofrecen los sectores contrarios a la enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral, se examinan los argumentos de quienes se oponen al uso de la ficción literaria para esa práctica (“objección elitista”), así como dos problemas relacionados con los criterios de selección de textos: el del “exceso anti-asimilacionista” y el del “exceso didactista”. A fin de ofrecer una alternativa, se propone un corpus de textos en los que predomina la mirada de niños y adolescentes, articulado en tres tópicos de la literatura de temática LGBTIQ+: la nominación de lo abyecto, el espacio homoerótico urbano y la salida del armario.

### Abstract

The article analyzes some problems related to the circulation of gay literature in school contexts. In this regard, beyond the resistance from conservative groups opposed to teaching contents of Comprehensive Sex Education, this article analyzes the objections from those opposed to the uses of literature for teaching that kind of contents (the “elitist objection”), and two problems related to the criteria for texts selection: the problem of “anti-assimilationist excess” and the one of “pedagogic excess”. In order to offer an alternative, the article proposes a corpus of texts in which the perspective of children and adolescents prevails, articulated around three themes of gay literature: the denomination of the abjection, the homoerotic urban space and the “coming out”.

## Escuela, literatura y homosexualidad. Notas sobre dispositivos para la circulación de ficciones disidentes

*Busqué un lenguaje sencillo, que pudiera referenciar sin nombrar, que comunicara mansamente, sin volver a lastimar donde duele.*

Ruth Hillar

### Introducción

En un libro que, a más de treinta años de publicado puede considerarse fundacional para el campo de la investigación en didáctica de la literatura en nuestro país, Gustavo Bombini ofrecía, a partir del análisis de libros de texto, un diagnóstico acerca del estado de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria en términos de “leyes” y “censuras”. En efecto, en los materiales que examinaba advertía la existencia de dos leyes (la “ley de la canonización” y la “ley del usufructo”) que revelaban, en su revés, la presencia de cuatro “censuras y prohibiciones” que impactaban directamente en los criterios de selección de textos. En relación con una de esas prohibiciones –la llamada “censura del cuerpo”–,<sup>1</sup> el autor señalaba:

Aquello de lo que no se puede hablar, el cuerpo, es otro de los censurados en el discurso de la enseñanza. La *censura del cuerpo* como sublimación obsesiva en los llamados “valores literarios” no permitirá la inclusión de algunos poemas de Oliverio Girondo, o algunos textos de Cortázar u Osvaldo Lamborghini, para citar algunos autores... (1989, p. 10-11)<sup>2</sup>

Y a modo de desafío contra los pacatos manuales de la época, reproducía íntegro el poema 12 de *Espantapájaros*, invitando implícitamente a sus lectores a incorporarlo en las clases de literatura, a fin de comenzar a desarticular ese canon descorporizado.

Transcurridas más de tres décadas, la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en 2006 y las correspondientes orientaciones para su implementación en el ámbito educativo modificaron sensiblemente las prácticas de enseñanza de literatura. Actualmente, son los propios discursos oficiales los que instan a los docentes a “ampliar la selección y alcance curricular de manera de ensanchar la legitimidad social de las distintas experiencias vitales” y a introducir en la escuela “narrativas alternativas que incorporen la visión de aquellas personas, comunidades y colectivos históricamente invisibilizados” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 68). Y entre esas identidades invisibilizadas, se enfatiza la presencia de “orientaciones sexuales e identidades de género disidentes de la norma

1. Las otras tres interdicciones eran la censura política, la del campo de los lenguajes y la de la reflexión teórica (Bombini, 1989).

2. Cursivas del autor.

cis-heterosexual” (p. 57). En otras palabras, es el propio campo oficial el que convoca a eliminar la censura de los cuerpos a fin de orientar las prácticas de enseñanza hacia un ideal de justicia curricular (Connell, 2006).<sup>3</sup>

No obstante, la “censura del cuerpo” no ha sido completamente abolida. Algunos ejemplos resultan elocuentes. Uno de ellos puede hallarse en las fórmulas que, en dos adaptaciones diferentes del *Quijote*, la misma adaptadora eligió para nombrar a las “mozas del partido” que trabajan en la venta donde el personaje es armado caballero: en la adaptación para adultos eligió hablar de “dos prostitutas”; para la versión escolar prefirió “dos chicas”.<sup>4</sup> Por otra parte, el episodio que en un artículo reciente recuerda Analía Gerbaudo (2021) en torno a la sanción recibida por la profesora Romina García Hermelo en la provincia de San Luis en 2013 por incorporar en sus clases la novela *Hay una chica en mi sopa* “bajo el argumento de que la lectura era ‘pornográfica’ y ‘obscena’” (García Hermelo, 2019, p. 64) o las repercusiones por la inclusión del libro *El inspector justo y otras historias* en cajas de materiales enviados por el Ministerio de Educación a las escuelas mendocinas ese mismo año no son sino episodios que visibilizan un sólido núcleo conservador sumamente atento al vínculo entre literatura y escuela y dispuesto a funcionar como dique de contención para la ampliación de derechos.

Pero más allá de la tarea de vigilancia de libros y control de lecturas ejercida por los sectores que sienten amenazados los valores del heterocispatriarcado, parece importante atender, por una parte, a la genuina dificultad que experimentan los docentes para acceder a ficciones alternativas<sup>5</sup> y, fundamentalmente, a las dudas legítimas de quienes, en relación con una obra, se preguntan, como bien imagina Paula Labeur, “si es posible leerla con sus alumnxs y si pasará los filtros de la censura institucional y la autocensura” (2019, p. 16).<sup>6</sup> En la misma línea, en “¿Tenés un cuento para trabajar la ESI?”, Damián Martínez logra captar en el título de su artículo esa pregunta reiterada que en las escuelas y en los ámbitos de formación inicial “surge tanto hacia bibliotecarios/as como a profesores/as de Lengua y Literatura (especialmente a quienes están en los roles de formación de formadores/as)” (Martínez, 2020) y que evidencia, en quienes la formulan, tanto el deseo de generar situaciones de aprendizaje sobre literatura y sexualidad como la razonable vacilación ante la selección de textos adecuados para propiciar esas situaciones.

3. Resulta oportuno recordar aquí que, entre las acciones con que ejemplifica el concepto de “justicia curricular”, Connell menciona “exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales” (2006, p. 64), y hace referencia a su propio trabajo desarrollado en la enseñanza de sociología en el nivel superior: “...al diseñar nuestras asignaturas sobre el género, tratamos de elaborar un programa que abarcara áreas de la sociología que tradicionalmente se organizaban en torno a otros conceptos (por ej. ‘la familia’, ‘conductas desviadas’), y reorganizamos el currículum de forma que diera prioridad a las perspectivas de las mujeres y de los homosexuales” (2006, p. 77).

4. Nos referimos, respectivamente, a *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (Emecé, 2015), adaptado por Federico Jeanmaire y Ángeles Durini y *Los caminos del Quijote* (La Estación, 2010), versión de Ángeles Durini para una editorial escolar. En relación con el oficio de adaptadores y las presiones editoriales sobre los escritores que versionan obras clásicas, es interesante y revelador el artículo “De Transilvania al Olimpo”, de Franco Vaccarini (2021).

5. Como advierte la propia García Hermelo, “en el mundo literario existe una notable escasez de representaciones múltiples y variadas no solo de las mujeres heterosexuales y lesbianas, sino también de aquellas experiencias e identidades sexuales no hegemónicas: mujeres y varones trans (o no binaries), gays, intersex, bisexuales, entre otros” (2019, p. 71).

6. Cursivas nuestras.

Si aceptamos que una de las funciones tradicionales de los profesores de literatura consiste en poner en marcha dispositivos de circulación de ficciones en el ámbito escolar, si coincidimos con Connell en la necesidad de incorporar las perspectivas de las personas menos favorecidas y si acordamos que en ese universo se encuentran las personas disidentes respecto de la norma heterocissexista, resulta claro que la incorporación en el aula de ficciones que problematizan el orden del heterocispatriarcado constituye una tarea fundamental para la abolición de la censura del cuerpo. Ahora bien: ¿Cómo generar dispositivos de circulación de ficciones disidentes? ¿Cuáles son los límites de lo decible sobre disidencias sexo-genéricas en un aula de secundaria? ¿Cuánto supone de pérdida para el estudio escolar de literatura (en general) priorizar (en particular) la literatura de temática LGBTIQ+? ¿Cuál es el aporte de aquellos libros para jóvenes especialmente elaborados para poner en circulación los temas de la ESI en el ámbito escolar? En todas estas preguntas (que subyacen en “¿Tenés un cuento para trabajar la ESI?”) se manifiesta, una vez más, el problema del corpus y los criterios de selección.

### La objeción elitista

Antes de explorar posibles respuestas en torno a los criterios de selección de textos, conviene considerar por un momento la objeción elitista: ¿Por qué someter a la literatura a la tarea de producir un dispositivo destinado a la reparación de identidades históricamente oprimidas? De acuerdo con esta perspectiva, un dispositivo escolar de circulación de ficciones disidentes, aun con las mejores intenciones, no sería más que otro capítulo en la historia de la *ley del usufructo*. Si a finales de la década de 1980, Bombini llamó de este modo al sometimiento inapropiado de la literatura a escrutinios moralistas (la “búsqueda de un mensaje”) y gramaticalistas (la resolución de ejercicios de morfología y sintaxis)<sup>7</sup>, el pánico academicista se ampara ahora en la creencia de que la literatura en la escuela *no debe* estar al servicio de ninguna práctica que no sea la de estudiar literatura. Desde esta especie de fundamentalismo esteticista (el propio Bombini se mostraba ajeno a esta posición al cuestionar la “sublimación obsesiva en los llamados ‘valores literarios’”), el vínculo entre literatura y ESI supondría el riesgo de una nueva heteronomía (similar a aquella que, durante gran parte del siglo XX, se configuró ante la demanda de transmitir valores patrios o la supuesta pureza de “la lengua nacional”), según la cual instancias externas a la literatura y a la escuela determinarían una función para la literatura en el campo escolar.

Por una parte, esta posición descansa sobre cierta ilusión de asepsia en las prácticas de enseñanza de literatura en las cuales no deberían intervenir saberes ni concepciones provenientes más que del campo de la investigación literaria, como si los estudios literarios no estuvieran atravesados por una diversidad de saberes procedentes de campos disciplinares de bordes cada vez más difusos. O bien sobre cierto “presupuesto de inconmensurabilidad en la relación externa e interna entre fines y medios cercana a alguna noción de sublime en la experiencia estética” (Peralta, 2015, p. 211), como si no existieran

7. “La fuerte impronta normativa de la escuela restringe los efectos posibles de lo literario buscando evitar toda gratuidad. Ética y gramática (el buen hacer y el buen decir) se constituyen como zonas pragmáticas fuertemente jerarquizadas, no separadas de las políticas lingüísticas, literarias y educativas específicas” (Bombini, 1989, p. 26).

peculiaridades específicamente escolares para los usos de lo literario. En la escuela, la literatura se constituye en un discurso de singular potencia como para negarse a producir con él aquello que, para el campo de la sociología del trabajo artesanal, Sennett ha denominado *cambio de dominio*, esto es, “utilizar una herramienta con una finalidad diferente a la que tuvo en un primer momento, o que la orientación principal de una práctica se aplique a una actividad completamente distinta” (2009, p. 160). O como para negarse a producir lo que, dentro del territorio de la didáctica, Teresa Colomer ha referido como “enlaces” con contenidos curriculares propios de otras disciplinas:

...los enlaces pueden producirse (...) a causa de la riqueza de elementos culturales que forman parte inseparable de la dimensión literaria: los conocimientos sociales, filosóficos, éticos, históricos o artísticos que se hallan en este tipo de obras y que han permitido, incluso, que algunos autores postulen la inclusión de la enseñanza de la literatura en el interior de una hipotética área “cultural” del currículo escolar. (2005, p. 217)

Tanto el estudio sistemático (e inmanente) de un texto literario como su lectura para acceder a conocimientos de otro orden son dos de las tantas funciones de la ficción en la escuela. En última instancia, analizar textos literarios en su más pura inmanencia –si tal cosa fuera posible– no deja de ser una forma, tan legítima como otras, de ejercer usufructo.

### **Dos excesos: anti-asimilacionismo y didactismo**

Más allá de la objeción elitista, decíamos que la construcción de un dispositivo de circulación de ficciones disidentes plantea otro problema: la pregunta por el corpus. Ante el acto de habla indirecto “¿Tenés un cuento para trabajar la ESI?”, podemos pensar que el enunciador demanda a su enunciatario un repertorio, dado que aparenta exhibir una carencia (“...porque yo no conozco ningún cuento para trabajar la ESI”), pero también parece experimentar dudas en torno a los criterios de selección (“...porque los cuentos que conozco para trabajar la ESI no me parecen adecuados”). Sin dudas es más fácil responder a la primera interpretación de la pregunta a través de una serie de títulos, pero quizás también pueda esbozarse alguna hipótesis en relación con ciertos aspectos implicados en la construcción de un corpus disidente en términos de “adecuación”.

Para bosquejar una respuesta, podría partirse de la pregunta sobre cómo se narra la homosexualidad en ficciones a incorporar en un dispositivo de circulación en un ámbito altamente regulado por regímenes de decibilidad. En este sentido, podríamos imaginar, tentativamente, la existencia de dos polos: el polo del *exceso anti-asimilacionista* y el del *exceso didactista*. Los siguientes fragmentos pueden servir para ilustrar cada uno de ellos:

La Lagartija Mamadora mueve sus ojos ahuevados, está enloquecida. Siente en el fondo de la garganta un escozor irritante, como si la punta roma de un bili duro y húmedo le rozara. Sería bueno cantar “¿Qué queda de nuestros amores?”, con una poronga enterrada hasta el estómago. (...) “Como sigás rechazando proposiciones se te va a atrofiar el culo”. “¿Qué trabajo da ser puto, piensa la Flor, lo mejor sería que uno gozara tanto como si la tuviera adentro pero sin tenerla adentro”. Un puto viejo, desgarrado, se pasea entre las mesas, con un vaso de cerveza en las manos puliditas. Lleva una peluca azulada. Anda a la pesca de braguetas soliviantadas: se especializa

en pajas. Hace que el otro le acabe en la mano y luego se toma la leche: un capricho vulgar. (Correas, 2012, p. 20-21)

–Ah, no. Ya me acordé. Que lo normal viene de norma, estoy pensando en voz alta, y que las normas las hace la gente. Y que podrían hacer normas más buenas, más copadas. Mi papá está casado con mi otro papá, y ellos me dicen que esto pudieron hacerlo porque cambiaron las leyes –dice Lucio, escuchando el silencio que se hizo cuando él habló. Toma aire y sigue hablando–. Entonces habría que hacer muchas leyes buenas y buenas ondas, para que más personas estén felices, ¿no? (...) Mi papá Marcos me dice que nos tenemos que preguntar todo. Que los heterosexuales, porque mis papis no son heterosexuales, muchas veces no se preguntan si eligieron ser heterosexuales o lo heredaron. Son así porque tiene que ser así. Y a mí me gustan las chicas, pero a ellos no. ¿Y cuál es el problema? (Soto, 2020, p. 101-102)

El primer fragmento pertenece a “Los jóvenes”, de Carlos Correas, posiblemente uno de los primeros relatos del autor, escrito a comienzos de la década de 1950 (Fraguas y Muslip, 2012), momento en que la crítica establece un punto de quiebre en la historia de la representación del homoerotismo en la literatura argentina. Si hasta mediados del siglo XX “las representaciones literarias de la ‘homosexualidad’ habían sido más bien escasas, oscilando entre articulaciones (más o menos) fóbicas (...) y otras ambiguas y elusivas, que no se atrevían a ir más allá de ciertos límites de decoro” (Peralta, 2021, p. 11), en las décadas de 1950 y 1960 irrumpe un nuevo paradigma para la representación de las figuras disidentes. Los discursos apuestan a generar una ruptura radical con los modos de decir afines a los parámetros de sociabilidad burguesa y de lengua moralmente aceptable. Con un punto de partida conformado por la obra de Carlos Correas, autor que quiso *decirlo todo*, este nuevo paradigma se propuso transgredir los límites vigentes para narrar el universo homosexual y empleó todos los mecanismos retóricos disponibles destinados a provocar, desafiar y escandalizar la moral aceptada.<sup>8</sup>

Al examinar las obras de este período, que podrían caracterizarse por la “producción de un estereotipo de resistencia que exalta e incluso asume la marginalidad, que reivindica los aspectos menos asimilables de la homosexualidad y que no busca normalización alguna” (Mira, citado en Peralta, 2021, p. 192), José Maristany (2010) recuerda las reflexiones de Didier Eribon y de Eve Kosofsky-Sedgwick acerca del paradójico funcionamiento de las obras que conformaron el canon literario universal de temática gay: por una parte, contribuyeron a construir una identidad colectiva para las disidencias sexo-genéricas, pero, al mismo tiempo, ofrecieron imágenes propicias para el fortalecimiento de las posiciones más homofóbicas. Un programa de escritura articulado en torno al trabajo sobre materiales estéticos que celebran la marginalidad y que impugnan de antemano cualquier forma posible de asimilación parece destinado a construir identidad para un grupo estigmatizado al costo de fortalecer su condición de abyección.

No sería sensato negar *a priori* la posibilidad de incluir en un aula escolar de literatura cualquiera de los textos que forman parte de esta tradición, aunque sí es necesario reconocer que no resulta sencillo

8. “Quiere ‘decirlo todo’; ese ‘decirlo todo’ –una consigna que Correas repetiría en otros contextos– constituye la ilusión de que es posible un lenguaje que ahonde en la experiencia al punto de que se constituya la experiencia misma” (Fraguas y Muslip, 2012, p. 123). Así se titula precisamente el libro sobre la obra de Correas compilado por José Fraguas y Eduardo Muslip: *Decirlo todo: escritura y negatividad en Carlos Correas* (2011).

imaginar la lectura de estas obras en todas las escuelas, en cualquier curso del nivel medio, con independencia de las edades de los estudiantes y en cualquier contexto sociocultural. Sin un trabajo de intervención didáctica que permita conocer las características de una tradición estética y moralmente disruptiva, la propuesta corre el riesgo de fracasar. La puesta en circulación de discursos tan radicalmente anti-asimilacionistas en el ámbito escolar, ante jóvenes que no han transitado aún la experiencia de leer discursos que persiguen la utopía de representar lo irrepresentable (Peralta, 2021), aun con las mejores intenciones puede contribuir a afianzar estereotipos e incluso introducir involuntariamente formas de violencia simbólica contra niños y adolescentes con identidades de género u orientaciones sexuales no hegemónicas a quienes se prometía una propuesta inclusiva.

El segundo fragmento pertenece a la novela juvenil *La fábrica de sueños*, de Facu Soto, relato que se inserta cómodamente en un género que denominamos *ficciones de escuela*: narraciones destinadas a su lectura en el aula que se proponen ficcionalizar el propio universo escolar (Nieto, 2018). Si este género encuentra un lejano parentesco con las *school stories* británicas (Manners Smith, 2003), en nuestro país fue Alma Maritano la autora que, al tiempo que introdujo en el ámbito escolar la literatura infantil y juvenil como fenómeno comercial (Labeur, 2019, p. 16), publicó las primeras ficciones de escuela en la década de 1980. Pero, además, debemos recordar aquí que su libro *En el sur*, publicado en 1988, es la primera ficción de escuela argentina que aborda abiertamente la temática homosexual, cuestión que la propia Maritano evaluó como una transgresión, tanto por el momento en que fue publicada como por estar destinada a estudiantes del nivel secundario (Nieto, 2017).

La novela de Soto muestra un cambio significativo respecto de *En el sur* de Maritano en lo que respecta a la representación de la homosexualidad en la literatura infantil y juvenil: si en la novela de Maritano la homosexualidad es una cuestión que atañe al mundo adulto (la persona homosexual no es una joven ni una niña, sino el tutor del protagonista; el adolescente protagonista simplemente descubre ese secreto por accidente), en *La fábrica de sueños* aparecen, por primera vez, niños que manifiestan deseo homosexual o que, como en el fragmento seleccionado, hablan de la homosexualidad de sus padres. No obstante, pese a esa extraordinaria transformación, es posible advertir en el fragmento aquello que Ruiz Huici ha denominado “exceso didactista” o “exceso pedagoga” (1999), esto es, el riesgo –particularmente presente en la literatura infantil– que implica el predominio de una gestualidad pedagógica.

El fragmento desarrolla didácticamente –desde la voz de un locutor niño que encubre a un enunciador adulto (“estoy pensando en voz alta”), que a su vez enuncia como niño: “más copadas”, “buenas ondas”, “mis papis”– una explicación sobre la noción de “normal/norma” y una argumentación en torno a la necesidad de leyes destinadas a la ampliación de derechos, tales como la que posibilitó el matrimonio de sus dos padres.<sup>9</sup> El pequeño enunciador no se encuentra aquí en una búsqueda, sino que muestra *saberlo todo*; por eso no tiene más que exponer, explicar y enseñar a sus compañeros

9. Resulta llamativa en la literatura infantil de temática LGBTIQ+ de inflexión didactista la necesidad de contextualizar detalladamente ciertos aspectos legales. En un trabajo anterior (Nieto y Martínez, 2015) encontramos aspectos similares en uno de los relatos analizados: “Ahora estamos esperando que se apruebe algo que se llama Ley de Identidad de Género y Atención Sanitaria. Cuando se apruebe, todas las personas como Sol van a ser reconocidas como lo que son en realidad: el documento de identidad de Sol va a dejar de decir “Saúl” y en la universidad, en el hospital, en todos lados van a tener que llamarla por su nombre, su verdadero nombre. Van a tener que llamarla Sol” (Olgúin, 2012, p. 15).

la versión correcta de las cosas, que es la que le proporcionan, en la diégesis, las figuras paternas y, fuera de ella, el autor. Evidentemente, constituye un verdadero desafío para la literatura infantil y juvenil que aborda el tema de las disidencias sexo-genéricas encontrar el modo de sortear lo que Andruetto denomina “una escritura correcta”, esto es, “políticamente correcta, socialmente correcta, educacionalmente correcta” porque “ya se sabe que *correcto* no es un adjetivo que le venga bien a la literatura, pues la literatura es un arte en el cual el lenguaje se resiste y manifiesta su voluntad de desvío de la norma” (2013, p. 36).

### Hacia un dispositivo en *grado cero*

En nuestra propuesta para la construcción de un dispositivo de circulación de ficciones disidentes, destinado a estudiantes del ciclo básico de la educación secundaria (Nieto, 2021a),<sup>10</sup> hemos seleccionado textos sumamente heterogéneos, de modo que resulta difícil encontrar rasgos en común entre los relatos que lo componen: confluyen en él autores del canon escolar y otros ausentes de él; obras tradicionales y contemporáneas; textos narrativos, líricos y dramáticos; literatura de adultos y literatura infantil y juvenil. Sin embargo, para pensar la selección en relación con los dos polos descriptos anteriormente, los textos elegidos –destinados fundamentalmente a jóvenes de entre 11 y 14 años de edad aproximadamente– se asemejan entre sí en la distancia que guardan tanto respecto del *exceso anti-asimilacionista* como del *exceso didactista*. Los relatos de nuestro corpus producen extrañamiento sobre el orden cisheteropatriarcal desde una suerte de “grado cero”, esto es, sin misión pedagógica ni radicalización provocadora,<sup>11</sup> quizás porque, como hemos señalado en otra oportunidad (Nieto, 2021b), el procedimiento dominante radica en el extrañamiento a partir de la mirada de niños o adolescentes que funcionan, no como instancia de explicación razonada del mundo, sino como dispositivo estético e ideológico capaz de, por una parte, generar interrogantes destinados a desautomatizar las cosmovisiones naturalizadas del mundo adulto y, por otra parte, poner en juego tres tópicos que han revelado enorme potencia para pensar la homosexualidad: *la abyección, el espacio homoerótico urbano y la salida del clóset*. Presentamos tres casos a modo de ejemplo.

#### 1) *Nombrar lo abyecto*

En el cuarto no había ningún escondite. César salió al pasillo y miró a su alrededor. Al final del pasillo había una escalera oscura que casi no se veía. A lo mejor un depravado era como un

10. Nos referimos a *Zarpado. Literatura y ESI*, serie de libros editados por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Los libros se dividen en tres secciones: “Cuerpos en exploración”, “Cuerpos en disidencia” y “Cuerpos en riesgo”. La sección “Cuerpos en disidencia” –la correspondiente al tema que aquí nos ocupa– incluye propuestas de trabajo con textos que abordan la temática de las disidencias sexo-genéricas; en esa sección hemos incorporado obras de Inés Garland, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Natalia Borges Polesso, Manuel Mujica Láinez, Ana María Shua, Gabriela Mansilla, Camila Sosa Villada y Susy Shock.

11. Recuperamos aquí la categoría de Barthes no sólo por el parentesco que el autor encontraba con el recurso de los lingüistas que “establecen entre los dos términos de una polaridad (...) la existencia de un tercer término, término neutro o término-cero”, sino también por algunos de los rasgos que Barthes atribuía a este tipo de escritura: “la escritura en su grado cero es en el fondo una escritura indicativa o si se quiere amodal (...); no se puede decir que sea una escritura impasible; es más bien una escritura inocente” (Barthes, 1989, p. 78-79).

hombre lobo. Estaría despierto con todo el ruido que habían hecho ellos y ahora lo estaría espiando desde la parte de la escalera que él no alcanzaba a ver; un depravado con la lengua colgando para afuera, baboso, muerto de hambre. César se enojó consigo mismo. Su mamá siempre le decía que no se imaginara cosas feas y él acababa de imaginarse la peor de todas. Un hombre lobo. (Garland, 2008, p. 50)

“Una buena educación”, de la escritora y traductora argentina Inés Garland, publicado en 2008 en su libro de cuentos *Una reina perfecta*, narra, desde la perspectiva de César, la visita del niño a casa de su compañero Rolo y su encuentro con el tío de Rolo, a quien César sólo conoce a través de los comentarios homofóbicos de su padre: “un depravado”. El encuentro, que se produce en el final del relato, echa por tierra los temores del niño quien, en lugar del monstruo que había imaginado, conoce a un hombre amigable que sabe unirse a los juegos infantiles (“era divertido, los había hecho reír”). El desconocimiento de César del significado de “depravado”, pero que asocia acertadamente con lo ominoso, conduce al protagonista, antes del encuentro, a imaginar a lo largo del relato, sucesivamente, a un enano, un fenómeno, un vampiro y un hombre lobo; en esta línea, su temor, que va *in crescendo* y que trata de ocultar, se describe a través de la incorporación de elementos del gótico que asimilan la casa del “depravado” a un oscuro castillo.

El cuento ficcionaliza tanto el concepto de “lo abyecto”, representado por el tío, como la matriz excluyente y generadora de sujetos y abyecciones (Butler, 2010) en la figura del padre de César. En este punto, los detalles de las voces y los gestos asumen un rol fundamental, especialmente porque permiten advertir las llamativas semejanzas que unen a César con el tío de Rolo: si el niño deja “escapar uno de esos estúpidos gemidos que enojaban tanto a su papá”, el tío chilla “con una voz muy aguda”; si el niño piensa “en la vergüenza que le habría dado a su papá, que insistía tanto para que mirara a los ojos, si lo hubiera visto bajar la vista”, el tío agita las manos “como si fuera una de las chicas del grado espantando un bicho”. Asimismo, las voces y gestos de ambos personajes se diferencian notablemente de los del padre de César, cuya voz suena “muy fuerte en el aire del jardín” acentuando su hegemónica proxemia masculina: “su papá seguía con los brazos cruzados y así, de lejos, sus bigotes parecían mucho más grandes, tanto que no se le veía la boca”.

Irene Klein (2012) ha llamado la atención sobre la importancia fenomenológica que adquieren los objetos en los cuentos de Garland. En el caso de “Una buena educación” podría afirmarse que, en contraste con la enormidad de todos los objetos que componen la escenografía gótica, adquiere particular significado el pequeño jabón que César se atreve a esconder en un bolsillo: el tío es quien descubre el “robo” (robo que desafía la “buena educación” recibida en el hogar: no tocar los adornos, no comer la última masita del plato) y no sólo lo aprueba, sino que confiesa su coincidencia en el gusto por esos “jabones muy chiquitos con forma de rosas”. El breve bildungsroman finaliza con la transformación de César: el protagonista aprende que había sido el sistema patriarcal el que había construido abyección; hacia el final, los términos “matriz heterosexista” y “abyecto” se invierten y lo ominoso se proyecta en la figura del padre.

## 2) *Perderse en la ciudad*

Se lanzan a andar por las calles. Van hasta el Real Consulado, en cuyo balcón central, bajo dosel, la estampa imperturbable del Borbón preside las fiestas. Van al barrio del sur y merodean entre

las casas aristocráticas. El aire de agosto guerrea con los postigos, pero más allá de las cortinas de damasco arde la púrpura de los braseros. Y Gerardo ya no es el pordiosero transido ante los portales. Su amigo le pone una mano en el hombro y esa leve presión le hace vacilar y le obliga a entornar los ojos para gozar la emocionada plenitud del momento. (Mujica Láinez, 1987, p. 197)

Perteneciente a la serie de cuentos *Misteriosa Buenos Aires* (1950), “El amigo” (1808) narra el ilusorio encuentro entre Gerardo y Antonio en una fonda de la ciudad de Buenos Aires el 21 de agosto de 1808, jornada en que la población porteña celebra la jura de lealtad a Fernando VII por parte del virrey Liniers. Ex estudiante del Real Colegio Convictorio Carolino, castigado por la pobreza y por el hambre, Gerardo logra hacerse de una moneda y dirigirse desde la pensión en la que vive (los Altos de Escalada) hasta la fonda Los Tres Reyes; allí se encuentra con Antonio, un atractivo joven con quien entabla un apasionado diálogo e inicia un paseo por la ciudad. Al día siguiente, cuando sale de su pensión en busca de Antonio, Gerardo no logra encontrar a nadie que responda al nombre ni a las características del amigo.

Con elementos que no dejan de evocar *El matadero* de Echeverría (el joven ilustrado frente a la muchedumbre desbocada: “negrea el pueblo sobre la escoria”), el cuento construye al protagonista como un diferente, conocedor del latín, ajeno a los festejos y con “ropaje absurdo”, víctima de las burlas, pero también del hambre y la soledad, dos elementos cuya combinación insiste como un motivo literario; por eso el encuentro con Antonio se narra a través de ese campo semántico: “Y se echa a hablar y a escuchar, a hablar y a escuchar, vorazmente. (...) Hablan como únicamente pueden hablar dos solitarios hambrientos de comunicación”.

Si la representación de la homosexualidad en la literatura de Mujica Láinez ha sido caracterizada a través de los términos de “enmascaramiento discursivo”, “retórica alusiva” y “significados indirectos”,<sup>12</sup> es posible advertir que no ocurre lo mismo cuando se representa la sexualidad heteronormada. En efecto, los pellizcos de los hombres en la fonda en respuesta a los guiños de una “criolla apicarada”, las coplas que refieren la relación del virrey con una mujer francesa y, particularmente, el romance incestuoso en boca de los borrachos, difieren radicalmente de la narración romantizada del contacto físico entre los dos protagonistas, contacto que se limita al roce de una mano en el hombro pero que habilita la mística de “gozar la emocionada plenitud del momento”.

La construcción del espacio<sup>13</sup> convierte al pequeño reducto urbano en que se desarrolla la historia –las tres manzanas que actualmente rodean el frente de la Casa Rosada– en una gran ciudad-refugio, “mundo de socialización posible [que] permite vencer la soledad al mismo tiempo que protege el anonimato” (Eribon, 2001, p. 37). La conexión entre ciudad y homoerotismo se materializa aquí en el encuentro de los protagonistas en medio de una multitud, posiblemente más propia de la Buenos Aires contemporánea a Mujica Láinez que de la ciudad colonial. La Buenos Aires de la colonia es aquí ideograma del refugio homosexual, una “auténtica mitología de la ciudad y la capital” (p. 35);

12. Jorge Luis Peralta caracteriza la obra de Mujica Láinez, junto con la de Abelardo Arias y José Bianco, a través de la marca del *understatement* propio del “buen decir homófilo” (2021, p. 192).

13. Para un exhaustivo análisis de la espacialidad homoerótica en la literatura argentina, cf. Peralta, J. L., 2017.

la multitud funciona como guarida para el encuentro de los dos jóvenes “desentendidos del resto de la orquesta desafinada”. En este sentido, en el título puede leerse un matiz irónico, pero también una referencia a eso que Didier Eribon denomina una “política de la amistad” característica del universo de las disidencias sexo-genéricas en los espacios urbanos: “hay que tratar de establecer contactos, conocer a gente que va a convertirse en amiga y formar poco a poco un círculo de relaciones elegidas” (p. 42). El desencuentro del final también admite una doble lectura: la desaparición del amigo puede considerarse afín a los “sueños de exterminio” (Giorgi, 2004), pero también metáfora del “perderse” en una ciudad que sabe amparar a través del anonimato.

### 3) *Salir del armario*

La abuela Clarissa dejó caer los cubiertos sobre el plato, que quebraron la porcelana. Joaquim, mi primo, seguía con el mentón suspendido, golpeándose los labios con el tenedor, esperando la respuesta. Beatriz repitió la palabra como pregunta “¿qué significa lesbiana?”. Yo me quedé muda. Joaquim sabía sobre mí y me delataría ante la abuela y más tarde ante toda la familia. Sentí un calor letal que me subía por la nuca y me dolía detrás de las orejas. Preví la escena: abuela, ¿usted es lesbiana? Porque Joana sí. La vergüenza aparecía en mi cara y me denunciaba incluso antes de la delación. Cerré fuerte los ojos y contraí el pecho, esperando el tiro. (Borges Polesso, 2015, p. 31)

“Abuelita, ¿usted es lesbiana?”, relato de la narradora brasileña Natalia Borges Polesso, incluido en la serie *Amora* (2015), cuenta la obligada salida del clóset de la abuela Clarissa como consecuencia de la incómoda pregunta formulada por su nieto Joaquim durante un almuerzo en casa de la abuela en la que están presentes, además del joven, otras dos nietas: Beatriz y Joana, la narradora. La pregunta no sólo resulta perturbadora para la abuela, sino también para Joana, quien siente temor de que su primo aproveche la situación para revelar que la narradora también es lesbiana y que mantiene una relación amorosa con una compañera de la facultad, relación de la que, al menos en el ámbito familiar, sólo Joaquim está al tanto.

Con un tono intimista, el relato logra entrelazar cuatro historias que se desarrollan en tres momentos diferentes: en el presente de la enunciación asistimos al tenso almuerzo de la abuela y sus tres nietas; en un pasado reciente presenciamos los avatares de la relación entre la narradora y su pareja, estudiantes universitarias de Letras; finalmente, en un pasado más remoto, el cuento presenta los recuerdos de infancia de Joana, que permiten acceder, por una parte, a su relación con su abuela, quien solía cuidarla cuando niña y, por otro lado, a la relación entre la abuela y Carolina, una mujer a quien la familia creía simplemente una amiga de Clarissa. De este modo, la historia amorosa de las jóvenes Joana y Taís y la de las ancianas Clarissa y Carolina conforman historias paralelas que, pese a las diferencias generacionales, se estructuran en torno a una matriz común: la epistemología del clóset. Tal como ha planteado Kosofsky Sedgwick (1990), este dispositivo del sistema heterosexista administra visibilidad e invisibilidad a las identidades disidentes a través de un abanico de acciones imprevisibles para el oprimido (la imposición de silencio, el imperativo de confesión y la culpabilización del secreto), y pone en evidencia en el cuento, además de su poder de inquisición, el poder de verificación: Joaquim, el varón heterosexual que ya tiene conocimiento de la orientación sexual de su abuela Clarissa, formula igualmente la pregunta innecesaria, exhibiendo un diestro manejo de los rasgos del “armario de cristal” (Kosofsky Sedgwick, 1990). Pero también evidencia su poder de delación, esto es, el manejo de la

posibilidad de des-cubrir a toda aquella persona de sexualidad disidente: “Preví la escena: abuela, ¿usted es lesbiana? Porque Joana sí” (Borges Polesso, 2015, p. 31).

Además de la alegoría en la descripción del tapiz que en casa de la abuela muestra a dos mujeres danzando tomadas de la mano, no puede dejar de advertirse el valor simbólico que adopta aquí *La metamorfosis*, uno de los relatos que la abuela narraba a su nieta cuando niña. El texto de Kafka, sometido a una reescritura en clave *queer* gracias a su narración oral por la abuela lesbiana, resignifica las relaciones de poder: la habitación de Gregor se percibe como un clóset cuya puerta no se desea abrir; la salida (el abrir la puerta) supone descubrirse ante quienes ejercen poder sobre el oprimido, y el insecto se vuelve símbolo de lo abyecto que se esconde en la habitación-armario.<sup>14</sup>

Pese a sus notables diferencias, los textos que componen el corpus descrito tienen dos rasgos en común. En primer lugar, evitan la exposición didáctica del mensaje moralmente adecuado en boca de un personaje delegado del autor textual; en todo caso, lo políticamente correcto circula en la historia a través de la construcción de una diégesis que no deja de producir extrañamiento sobre el funcionamiento del universo heterosexista. En segundo lugar, evitan los recursos narrativos y descriptivos destinados a “decirlo todo”. En este sentido, el lector inscripto en los relatos es un lector no necesariamente dispuesto a “leerlo todo” ni tampoco a “aprenderlo todo”, sino a descubrir los matices que lo abyecto, la “ciudad refugio” y el par ocultamiento/revelación adquieren en las ficciones disidentes.

## A modo de conclusión

La propuesta de diseñar dispositivos de circulación de ficciones disidentes en el ámbito escolar implica enfrentarse con sectores dispuestos a preservar formas escolares de violencia simbólica a través de la defensa de los valores del heterocispatriarcado, pero también con posiciones cuyo elitismo académico conduce a imaginar, en cualquier propuesta de vincular literatura y ESI, fantasmas de “usufructo” supuestamente dispuestos a entregar a intereses de grupos hegemónicos las decisiones en torno a los valores literarios. No son pocos los riesgos de la propuesta de construir dispositivos disidentes, máxime pensando en que su puesta en práctica se localiza en un ámbito institucional caracterizado por la diversidad de actores a cargo del control de lo decible. Aquí hemos examinado sólo dos de esos riesgos: a) la construcción de un corpus estéticamente potente, pero capaz de fortalecer posiciones homofóbicas por exceso anti-asimilacionista; b) el diseño de un corpus de altos niveles de decibilidad, pero de baja intensidad estética por exceso didactista.

Los textos que componen nuestro propio dispositivo, articulados en torno a la representación de lo abyecto, la ciudad homoerótica y el clóset, buscan evitar, a través de una suerte de grado cero,

14. En lo que respecta a la literatura argentina reciente, Laura Arnés advierte que este tipo de escenificación se ha modificado de modo significativo: “Si hasta el momento la clave de la politicidad de las voces lesbianas y homosexuales estaba en el acto de contar –la salida del *closet* como ese acto performativo sobre el que giraron muchos relatos hasta entrado el siglo XXI–, ‘saber o no saber’ ya no es la crisis que atraviesa nuestra cultura y nuestra literatura. No hay verdad que develar, no hay certeza que modele los cuerpos, ni los géneros, ni los territorios (sexuales o literarios). Si antes la fusión con lo animal era una anomalía, ahora parecería ser una condición” (2020, p. 382).

los riesgos mencionados. Por una parte, está ausente en ellos la corrección que suele manifestarse mediante una cuidadosa exposición pedagógica en torno a las disidencias. Por otra parte, el lugar protagónico de niños y adolescentes tiende a producir extrañamiento sobre el mundo heteropatriarcal evitando la posible violencia de una radical desidentificación en el universo de lectores.

El ideal de justicia curricular que supone incorporar en la educación formal las perspectivas de las personas menos favorecidas obliga a revisar, en el campo específico de la enseñanza de la literatura, el corpus de obras y sus criterios de selección. Si se considera que en ese universo de grupos vulnerabilizados han ocupado un lugar central las personas LGBTIQ+, la construcción de dispositivos de circulación escolar de ficciones disidentes tiene como propósito ofrecer una oportunidad de reparación identitaria a través de narrativas que ofrezcan historias estéticamente potentes, pero cuya potencia estética –como dice en nuestro epígrafe Ruth Hillar, compositora de la bellísima vidala “Hay secretos” de Canticuénticos– “comunique mansamente, sin volver a lastimar donde duele” (Rosende, 2021).

### Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte.
- Arnés, L. (2020). Contar el cuento: sexualidades fuera de término. En Arnés, L.; Domínguez, N.; Punte, M. J. (dirs.), *Historia feminista de la literatura argentina*. Tomo 5. Arnés, L.; De Leone, L.; Punte, M. J. (coords.), *En la intemperie. Poéticas de la fragilidad y la revuelta* (pp. 375-402). Villa María, Eduvim.
- Barthes, R. (1989). *El grado cero de la escritura*. México, Siglo XXI.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Borges Polesso, N. (2015). Abuelita, ¿usted es lesbiana? En Borges Polesso, N., *Amora* (pp. 31-37). Buenos Aires, Odelia.
- Butler, J. ([1993] 2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires, Paidós.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, FCE.
- Connell, R. ([1993] 2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Correas, C. (2012). *Los jóvenes*. Buenos Aires, Mansalva.
- Durini, A. (2010). *Los caminos del Quijote*. Buenos Aires, La Estación.
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona, Anagrama.
- Fraguas, J. y Muslip, E. (2011). *Decirlo todo: escritura y negatividad en Carlos Correas*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Fraguas, J. y Muslip, E. (2012). Los “turbios fondeaderos” de la experiencia literaria. En Correas, C., *Los jóvenes* (pp. 121-126). Buenos Aires, Mansalva.
- García Hermelo, R. (2019). Lesbianas como alienígenas de la trama escolar: cuando ciertos silencios alimentan prejuicios. En Arnés, L. y Saxe, F. (comps), *Escenas lesbianas. Tiempos, voces y afectos disidentes* (pp. 63-82). Adrogué, La Cebra.
- Garland, I. (2008). Una buena educación. En Garland, I., *Una reina perfecta* (pp. 47-55). Buenos Aires, Alfaguara.
- Gerbaudo, A. (2021). El Estado, el mercado y las políticas públicas (o algo más sobre las “grietas”). *Umbral*, (2). <https://bit.ly/3LJm1iZ>
- Giorgi, G. (2004). *Sueños de exterminio. Homosexualidad y representación en la literatura argentina contemporánea*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- Jeanmaire, F. y Durini, A. (2015). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Buenos Aires, Emecé.
- Klein, I. (2012). El lenguaje de los objetos. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, (4). <https://bit.ly/3dGtBP5>
- Kosofsky Sedgwick, E. (1990). *Epistemología del armario*. Barcelona, Llibres de l'Índex.
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, UNIPE.
- Manners Smith, K. (2003). Harry Potter's Schooldays: J. K. Rowling and the British Boarding School Novel. En Liza Anatol, G. (ed.), *Reading Harry Potter. Critical Essays* (pp. 69-87). Westport, Praeger Publishers.
- Maristany, J. (2010). Fuera de la ley, fuera de género: escritura homoerótica y proceso de subjetivación en la Argentina de los 60-70. En Maristany, J. (ed.), *Aquí no podemos hacerlo. Moral sexual y figuración literaria en la narrativa argentina (1960-1976)* (pp. 185-241). Buenos Aires, Biblos.
- Martínez, D. (2020). ¿Tenés un cuento para trabajar la ESI? Los textos literarios en las propuestas educativas argentinas para el abordaje de la Educación Sexual Integral. *IntercambiEIS. Boletín digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe*, 10. <https://bit.ly/3BJiw7L>
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Pensar las diferencias* [Libro digital]. Buenos Aires, Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. <https://bit.ly/3UTCvIu>
- Mujica Láinez, M. ([1950] 1987). El amigo. 1808. En Mujica Láinez, M., *Misteriosa Buenos Aires* (pp. 190-200). Buenos Aires, Sudamericana.
- Nieto, F. (2017). Diversidad sexual y novela juvenil: alusiones, explicitaciones y pedagogía. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 8 (15), 86-102. <https://bit.ly/3DUzF0V>
- Nieto, F. (2018). Alma Maritano: el cuaderno borrador de las ficciones de escuela. *Boletín GEC. Teorías literarias y prácticas críticas*, (22), 117-144. <https://bit.ly/3DPWq6e>

- Nieto, F. (2021a). *Zarpado. Literatura y ESI 1*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nieto, F. (2021b). Reflexiones sobre un manual queer. En Gerbaudo, A.; Torres, P. y Tosti, I. (eds.), *Más allá de la anécdota: Una pretensión* (pp. 273-284). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Nieto, F. y Martínez, D. (2015). Configuraciones de la temática LGTBI en la Literatura Infanto-Juvenil argentina: publicaciones de la editorial Bajo el arcoíris, RED Sociales. *Revista Electrónica del Departamento de Ciencias Sociales UNLu*, 2 (5), 90-100. <https://bit.ly/3CapAvu>
- Olguín, S. (2012). *¿Te gustaría ser mi sol?* Buenos Aires, Bajo el Arcoíris. <https://bit.ly/3CbtXA3>
- Peralta, J. L. (2017). *Paisaje de varones. Genealogías del homoerotismo en la literatura argentina*. Barcelona, Icaria.
- Peralta, J. L. (2021). *La ciudad amoral. Espacio urbano y disidencia sexual en Renato Pellegrini y Carlos Correas*. Villa María, EDUVIM.
- Peralta, S. (2015). ¡Espera! Educación sexual integral en el aula de Lengua y Literatura. *Periódicus*, 4, 209-230. <https://bit.ly/3fiS103>
- Rosende, L. (30 de marzo de 2021). “Hay secretos”, la canción infantil que destapó un caso de abuso y sonó durante el veredicto. *Tiempo Argentino*. <https://bit.ly/3USCfe7>
- Ruiz Huici, K. (1999). La literatura juvenil y el lector joven. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 25-40. <http://bit.ly/3gmb4Ek>
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, Anagrama.
- Soto, F. (2020). *La fábrica de sueños*. Buenos Aires, Chirimbote.
- Vaccarini, F. (2021). De Transilvania al Olimpo. *Umbral*, 2. <https://bit.ly/3SDXM8p>

**\*Facundo Nieto** es Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Doctor en Educación por la Universidad de Valencia (UV, España). Se desempeña como investigador docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), donde se encuentra a cargo del dictado de las materias Enseñanza de la Lengua y la Literatura y Residencia en Lengua y Literatura e investiga en el área La Lengua, La Literatura y su Enseñanza. Actualmente dirige el proyecto “La literatura al servicio de la Educación Sexual Integral (ESI) en la escuela secundaria”. Es autor de *Segundas letras* (2017), coautor de *Ensayar la enseñanza* (2020), y ha coordinado los manuales *Antinomias. Historias de una literatura* (2015) y *Zarpado. Literatura y ESI* (2021).