

Los jóvenes y la lectura literaria. Una mirada actual desde la didáctica de la lengua y la literatura

Young people and literary reading. A current look from the didactics of language and literature

Facundo Machuca. Instituto Superior de Profesorado N.º 4 Ángel Cárcano. Argentina
prof.facundomachuca@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9154-7727 | DOI: [10.33255/18511562/1407](https://doi.org/10.33255/18511562/1407)

Fecha de recepción: 23/3/2022

Fecha de aceptación: 28/6/2022

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre algunas nociones teóricas imprescindibles para fundamentar y mejorar las propuestas de lectura literaria destinadas a los jóvenes, en contextos de mediación lectora formal o no formal, haciendo hincapié en un corpus de literatura regional, como una posibilidad o alternativa para fortalecer y enriquecer las decisiones didácticas vinculadas con el posicionamiento de un docente o mediador de lectura y cultura comprometido con su función. Las cuestiones que invitan a la reflexión provienen del campo actualizado de la didáctica de la literatura, trabajadas actualmente en las cátedras Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II de la formación específica del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y literatura (Plan Decreto 514/18) del Instituto Superior de Profesorado N.º 4 de Reconquista, Santa Fe. Así, el texto motiva a replantear la tarea docente, o como mediadores de lectura en general, a partir de las siguientes preguntas: ¿qué libros se pre-

Abstract

This article reflects on some theoretical notions essential to base and improve the proposals of literary reading aimed at young people, in contexts of formal or non-formal reading mediation, emphasizing a corpus of regional literature, as a possibility or alternative to strengthen and enrich the didactic decisions linked to the positioning of a teacher or mediator of reading and culture committed to their function. The questions that invite reflection come from the updated field of didactics literature, currently worked on in the Didactics of Language and Literature I and II chairs of the specific training of Secondary Education Teachers in Language and Literature (Plan Decree 514/18) of the Instituto Superior de Profesorado N.º 4 of Reconquista, Santa Fe. Thus, the text motivates to rethink the teaching terea, or as mediators of reading in general, from the following questions: What books are presented to young people who go through secondary education? How is its reading proposed?

sentan a los jóvenes que transitan la educación secundaria? ¿Cómo se propone su lectura?, recayendo la reflexión en varias cuestiones centrales: la noción de «canon», los criterios de selección del corpus y los enfoques de enseñanza. Todas, al unísono, llevarán a repensar las decisiones didácticas, también el posicionamiento en el contexto de enseñanza y mediación, en las bases epistemológicas y en la responsabilidad que cabe al docente y mediador en el camino lector de los jóvenes.

Palabras clave: lectura literaria, jóvenes, didáctica de la literatura

focusing on several central questions: the notion of “canon”, the criteria for selecting the corpus and teaching approaches. All of them, in unison, will lead to rethinking didactic decisions, including positioning in the context of teaching and mediation, in the epistemological bases and in the responsibility that belongs to the teacher and mediator in the reading path of young people.

Keywords: literary reading, young people, didactics of literature

Introducción

El presente artículo surge de las ideas centrales desarrolladas en la conferencia «Los jóvenes y la lectura literaria. Una mirada actual desde la didáctica de la lengua y la literatura», dictada en el marco de las «VIII Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil»¹ organizadas por la Biblioteca Popular «Gral. Manuel Obligado» de la ciudad de Reconquista, provincia de Santa Fe, en el año 2021. Cabe aclarar, que este es el único evento cultural que trata estas cuestiones en esta zona de la provincia, reuniendo a exponentes importantes provenientes del ámbito de la crítica y de la literatura para niños y jóvenes.

En primer lugar, el objetivo de este escrito es repensar, junto con los lectores interesados, la enseñanza de la literatura para jóvenes, en contextos de mediación lectora formal o no formal, tomando como base algunos aportes de la trama transdisciplinaria que compone el campo de la didáctica de la literatura² —provenientes especialmente de los trabajos de Gerbaudo (2006, 2011, 2019), Bombini (2001), Andruetto (2009) y Jacob (1996)— abordados, actualmente, en el marco de los espacios curriculares Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II (del tercer y cuarto nivel, respectivamente) del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Plan 514/18) del ISP N.º 4 «Ángel Cárcano» de la ciudad de Reconquista, haciendo hincapié en un corpus de autores regionales, como una posibilidad o alternativa para fortalecer y enriquecer las decisiones didácticas vinculadas con el posicionamiento de un docente o mediador de lectura y cultura comprometido con su función.

Es importante, en segundo lugar, para clarificar el objetivo medular, dejar en claro también lo que no se pretende hacer. Como los jóvenes son parte esencial de esta propuesta, es preciso que se deje en claro que no se reflexionará sobre la teorización de las clasificaciones sobre «Literatura infanto-juvenil», «juvenil», «para jóvenes», etc., ya que el debate es interminable y hay bastante bibliografía al respecto. De igual manera, es pertinente, por la afinidad con la presente propuesta, el aporte de Bustamante (2019) quien sostiene que pensar el adjetivo *juvenil* resulta, por lo menos, ambiguo, dando lugar a una serie de controversias acerca de la existencia o no de este recorte y de su validez para el estudio del sistema literario.

Es claro que los jóvenes se vinculan con la literatura, es decir, la que no necesita adjetivación y está destinada al público en general. Además, siguiendo este razonamiento, ya se sabe que un libro cae en las manos de un joven por diferentes causas: sugerencia de adultos, amigos, redes sociales...; por casualidad, interés particular, obligación escolar, etc. También se sabe que hay literatura escrita y pensada para ellos —de igual modo es recomendable priorizar aquella que posee calidad estética, no solo la de moda, la que se lleva al cine, o la perteneciente a un canon impuesto—, o escrita para adultos pero que terminan en las manos de los jóvenes —como es el caso de innumerables obras como *Alicia en el país de las maravillas* (1998) de Lewis Carroll, solo por nombrar un ejemplo muy conocido.

Se puede iniciar, más bien, a partir de la reflexión sobre ciertos interrogantes que surgen desde la labor docente, o desde la mediación de lectura en general: ¿qué libros se presentan a los jóvenes que transitan la educación secundaria? ¿Cómo se propone su lectura? A simple vista, estos interrogantes motivan la meditación sobre varias cuestiones: la noción de «canon», los criterios de selección del corpus y los enfoques de enseñanza. Todas, al unísono, llevarán a repensar las decisiones didácticas, también en cómo el docente o mediador se «para» en el contexto de enseñanza y mediación, en cuáles son sus bases epistemológicas y en la responsabilidad que les cabe en el camino lector de los jóvenes.

Con respecto a la selección de prácticas concretas y estrategias de lectura que pueden ser las más apropiadas para generar el gusto y el deseo de leer, más allá de las rutinas y obligaciones escolares, y que en esta ocasión también se dejarán de lado, dependerá del conocimiento sobre el objeto específico *literatura* que en palabras de Bombini (2001) requiere de un tratamiento didáctico particular y del contexto de mediación, cuestiones en las que se involucran fundamentalmente las reflexiones sobre las preguntas expuestas. Al fin y al cabo, no existe una receta para formar lectores, lo que existen son posicionamientos, perspectivas, actitudes que conforman el carácter como docentes mediadores de lectura y cultura.

Para comenzar a pensar en estas cuestiones, sintetizadas a modo de interrogantes, es necesario reflexionar sobre algunas categorías teóricas que, desde el terreno actual de la didáctica específica, permiten repensar el «aula de lengua y literatura» (Gerbaudo 2006, 2011), noción que retomaremos más adelante, y, por qué no, cualquier contexto de mediación lectora.

Sobre la noción de Canon

«Hoy la amenaza es una desintegración por la contraria, una desintegración por exceso de adaptación, de sumisión, de aceptación hasta lamentar una escritura tan soldada, tan estereotipada, tan poco estalla, tan sin fisuras. Si la escritura en los libros para niños tiende tanto a lo aséptico y a lo neutro, si en vez de ser estremecedora, molesta, conmovedora o indomable es anodina, inocua y sometida al perentorio deseo de vender ejemplares, entonces la literatura infantil juvenil está perdida»

(Andruetto, s.f., citada por Cañón, 2021: p. 15)

Actualmente, se entiende a la lectura como práctica socio cultural (Chartier, 1999) que redefine la formación de lectores como un proceso que se actualiza constantemente pues se involucran cuestiones sociales, culturales e históricas que la complejizan. Así, los textos pueden ser leídos de distinto modo por lectores, ahora entendidos como parte esencial del proceso lector, desde sus particularidades. De este modo, como ya se hizo mención, los profesores y mediadores reflexionan

sobre las mejores estrategias y las reinventan en las prácticas situadas ya que no hay recetas fijas para formar lectores.

En esta dirección, es imprescindible dirimir la cuestión de la selección de los textos, considerando a la lectura como práctica de una propuesta colectiva. La idea de *canon* vinculada con la definición clásica del diccionario: «vara, norma, regla, precepto, modelo, prototipo» (Andruetto, 2009: p. 7), —concepción cerrada y, fuertemente, arraigada en muchos de los contextos donde circulan los libros—, debería ser repensada desde una nueva noción que descarte esa esencia normativa. En consonancia con Andruetto (2009), se concibe la literatura en un sentido fluctuante como un remolino, siempre desacomodándose. Así, la relación de lo canónico y lo no canónico se fundamenta en un diálogo permanente y mutuo, porque no existe centro sin periferia y «lo literario» en cada caso, tiempo y lugar, precisa de lo «no literario» para definirse. De modo que todo canon necesita de la amenaza exterior —la amenaza de lo no canónico— y es de ese exterior no canonizado de donde provienen las reservas de la literatura que aquí es preciso reivindicar.

Así, se piensa en un canon vivo, un corpus mutable y significativo, cuyos textos inviten a descubrirlos desde su función estética y originalidad. En palabras de Carranza: «cuando las palabras salen a bailar, cuando las palabras se equivocan, cuando fallan, cuando cantan, cuando son olorosas, cuando destellan y enloquecen no están en función de nada predeterminado» (2020: p. 201).

Es importante traer a colación un ejemplo literario que escapa a lo canónico en el sentido antes planteado, porque es una obra despojada, seca, con el tono y la marca del español que se habla en la provincia —Entre Ríos— donde nació la autora. Así, Selva Almada escribe una literatura intraducible e inclasificable en términos de pertenencias genéricas (Gerbaudo, 2019). El tono irónico de la obra permite la reflexión y el debate sobre cuestiones culturales fuertemente arraigadas en la sociedad actual, interpelando a los lectores de cualquier rango etario, pues representan cuestiones universales que, en estos tiempos, son abordadas desde la reivindicación.

En el poema «Matemos a las Barbies» (2019), que forma parte de «Mal de Muñecas» (2019: p. 16) se lee lo siguiente:

En Barbielandia todo es...
como tú sabes
y no hay sitio para esas tontas movidas
llámense Bosnia, bloqueo o HIV.
Con tantos problemas
como acucian a los del Melrose Place
ellas no pueden con todo:
entiéndanlo.
Ya es bastante
enseñar a sus dueñas a ser muñecas

a entender
que por el mundo
siempre es mejor
andar munidas de un buen par de tetas
a ser infelices puertas adentro
y a abrir las piernas
sólo llegado el momento.

Se puede notar en este ejemplo su virulencia, su humor, su crítica ácida a los patrones morales y sexuales ligados a posiciones de clase. Estas cuestiones configuran un espejo que incomoda, que interpela. Se tocan temas controvertidos, por momentos, difíciles de abordar en un aula de nivel secundario o en cualquier situación donde los protagonistas son adolescentes. Difíciles porque demandan un mayor compromiso y apertura del docente o mediador, actitud/aptitud imprescindible en el ejercicio de mediación cultural.

Es necesario citar otro ejemplo de la magnífica escritora entrerriana, como es el caso de «Ladrilleros» (Almada, 2014). Esta novela cuenta la historia de dos familias de ladrilleros, en un contexto machista de nuestro país, y lo acontecido cuando dos de sus integrantes del mismo sexo se enamoran. Aquí, en otra forma de representación genérica, se observa una fórmula similar a la utilizada en la obra anterior. Se destaca el siguiente fragmento, teniendo en cuenta las características enunciadas por Gerbaudo (2019):

Marciano se miró en el espejo del ropero y en la luna lo vio a su hermano, Angelito, echado sobre la cama como un gato fino, en slip, abanicándose con una revista... Ya se iba a encargarse de sacarle las mañas al Ángel... Si hacía falta, lo iba a obligar a mascar conchas todo el día hasta que se le fuera el berretín de chupar pijas. (Almada, 2014: p. 2)

Este fragmento es una muestra que representa la cosmovisión que la autora transmite, un contexto social y cultural impregnado de machismo, violencia e intolerancia; representados mediante un lenguaje popular, crudo, soez... que, de modo controvertido y punzante, permite pensar sobre una realidad cercana (o lejana) que habilita el compromiso de los potenciales lectores. Las expresiones directas y provocativas transmiten con fuerza un fondo cultural decadente, omnipresente en nuestra cultura, que puede generar una postura de repudio o de reflexión en los lectores.

A pesar de los rasgos «no canónicos» de esta literatura periférica, entendida como aquella que queda afuera sobre todo del ámbito formal, resulta importante proponerla, en cualquier contexto de mediación de lectura y cultura. Los posibles lectores podrían ser pinchados por ella. Retomando las palabras de Andruetto (2009), fue Horacio González (2005) quien habló del pinchazo, Barthes (1997) lo

llama *punctum*. Se está refiriendo a fotografías, pero podría estar hablando de libros. En otras palabras, no es el lector quien va a buscarlo, es él quien sale de la escena como una flecha y lo punza. Entonces cada lector construye su canon, más allá de lo que canonicen la academia, la escuela o el mercado. En el terreno de la enseñanza y la mediación, plantear el problema del canon es entonces también preguntarse acerca de cómo seleccionar de modo responsable y creativo las lecturas de los programas escolares más allá del contexto normativo que muchas veces condiciona o se cree que lo hace.

Decisiones didácticas y «obstáculos epistemológicos»

Esta última cuestión, está estrechamente vinculada con la formación docente y lo que en ella ocurre en cuanto a la reflexión sobre la dimensión epistemológica de los saberes disciplinares. Para pensar en ello, es necesario traer a colación algunas nociones que Analía Gerbaudo (2006, 2011) viene trabajando en el terreno de la didáctica de la literatura. Una de ellas se relaciona con la idea de «obstáculo epistemológico», proveniente de Camilloni (1997), que aparece bajo la forma de saber-cristalizado, generando inercias que dificultan la reflexión sobre un saber, en este caso, el saber sobre lo literario. Desde este marco, se considera importante que se detecten cuáles son los más recurrentes en la enseñanza del objeto disciplinar para tratar de descolocarlos.

Así, el rastreo de los obstáculos epistemológicos en las aulas de lengua y de literatura de la escuela secundaria o de cualquier contexto de mediación lectora permite diagnosticar y, luego, contribuir a desestabilizar representaciones respecto de los objetos de enseñanza para proponer alternativas. Se puede pensar, por ejemplo, en los enfoques didácticos fuertemente arraigados en el conocimiento escolar, como el caso de los abordajes literarios inmanentistas fundamentados solo en teorías estructuralistas y formalistas. O, como también ocurre, cuando se usa la literatura para enseñar, específicamente, un contenido de gramática o valores moralizantes. Al respecto, Bombini (2001: p. 26) advierte sobre «la necesidad de ampliar las fronteras de la propia escuela y de nuestra propia formación en busca de una articulación hacia el campo social y cultural».

Asimismo, es pertinente repensar la enseñanza que se apoya en la historia tradicional de la literatura o de los movimientos. La división en períodos y su correspondiente justificación, es uno de los problemas más arduos de la historia de la literatura e, inevitablemente, impacta en el campo de su enseñanza. Este tipo de delimitación no abarca la complejidad de la historia literaria entendida como un modo de acercamiento crítico o estético a las obras (Rangel Guerra, 2020).

Estos abordajes están muy instalados y no permiten ver otras posibilidades. Una de las causas de esta instalación se podría vincular con la fuerte presencia de propuestas didácticas de este estilo en algunos libros y materiales didácticos utilizados en las aulas de las escuelas secundarias, provenientes del mercado edi-

torial o de algunos restos de políticas educativas y de lectura ya caducas en estos tiempos. De allí la importancia que recae en la idea de Gerbaudo (2006, 2011) sobre el «docente como autor del currículum», del docente que produce materiales propios, fundamentados en los estudios actuales y enriquecidos por las cuestiones culturales de nuestros lectores, también, con base en el conocimiento de sus intereses, motivaciones, etc.

Se concibe así la idea de poner en práctica un enfoque de enseñanza más dinámico y complejo —más acorde a la concepción de canon desarrollada en el apartado anterior—, es decir, una forma de abordar la literatura entendida como un espacio transdisciplinar (Gerbaudo, 2006). Así, se prioriza la lectura de un corpus desde múltiples miradas disciplinares: sociales, culturales, históricas, filosóficas, etc. Haciendo del texto un discurso democrático que invita al diálogo y a todas las formas de interpretación que surjan en el proceso de lectura, dando lugar a los textos y a las voces de los lectores.

La importancia radica, entonces, en el estudio y la puesta en práctica de un modelo de lectura diferente, basado en la noción de *itinerario* que posicione la contemporaneidad como punto de partida y trazado de un campo propicio para caracterizar problemas, autores, obras y polémicas generacionales. Así pues, dicho abordaje permitirá, por un lado, comprender cómo un determinado modo de leer puede producir un redescubrimiento del objeto literario que se estudia; a la vez que ampliar la capacidad de lectura en la medida que en dicha transfiguración del objeto de estudio opera el saber-hacer de la lectura. Y, por otro lado, abrirá la posibilidad de situar las producciones literarias en un contexto de relaciones muy amplias en el tiempo y en el espacio, y la inclusión de manifestaciones multiculturales en las que se traman muy diversas tradiciones discursivas, de modo tal que la exigencia de un trabajo contextual esté justificada por la lectura de los textos (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018).

Como ya se mencionó, la elección de un corpus dependerá del contexto de enseñanza o mediación literaria y del conocimiento disciplinar y didáctico del docente. Así, se puede ejemplificar la propuesta de abordaje, proponiendo la lectura de un corpus de literatura argentina o latinoamericana conformado por escritoras que trabajen la perspectiva de género, por ejemplo, en la voz de mujeres de diferentes tiempos. Agregamos al caso del ya citado poemario *Mal de muñecas* (2019) de Selva Almada, a *Los cálices vacíos* (1913) de Delmira Agustini, y a *Sueños y realidades* (1865) de Juana Manuela Gorriti. A simple vista, las obras no poseen una relación explícita, sin embargo, se puede trabajar en una propuesta de lectura que centre su eje en *la modificación de un panorama masculino en el circuito argentino y latinoamericano*, o en la idea de *tradición, ruptura y controversia*, entre otras muchas posibilidades o hipótesis que pueden surgir de las lecturas que realicen docentes y estudiantes o mediadores y lectores, en general. Aquí, se propone, a modo de «envío», la lectura de Agustini y Gorriti (ya se mencionó el caso de Alma-

da) por su espíritu transgresor para la época en que escribieron, por su valentía, por alzar la voz en tiempos muy difíciles en los que fueron relegadas por la historia tradicional de la literatura.

Aulas de lengua y de literatura

Entonces, como se pudo pensar hasta el momento, la tarea de enseñar literatura, desde un enfoque transdisciplinar y creativo, implica un trabajo comprometido por parte del docente mediador. Si se considera de lleno la enseñanza formal en la educación secundaria, se puede pensar en el concepto de «aulas de lengua y de literatura». Gerbaudo (2006, 2011) sostiene que con esta expresión no se designa solamente el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones previas, como se pudo ver anteriormente, que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos y enfoques de abordaje, de materiales, los corpus —en plural dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo como lo indica la noción de *itinerario*—, el diseño de las evaluaciones, y los «envíos» —es decir, las interpelaciones que conducen a textos que no se enseñarán ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos—. Esa forma inesperada de la transferencia que sucede en las clases que dejan interrogantes, inquietan, estimulan o irritan conduciendo, deseantes, a buscar dónde continuar, a revisar las intuiciones, a rearmar o a terminar de derrumbar una estructura que se descalabra.

Estas categorías permiten pensar en la tarea compleja del docente-mediador de lectura y en las decisiones que contribuyen a su profesionalización (o no profesionalización) cuando piensa o planifica los recorridos o clases. La idea de «aulas de lengua y literatura» remite a considerar que nada es casual ni azaroso, sino que todo depende de decisiones didácticas, fuertemente fundamentadas. Así, es necesario pensar en aquellas situaciones del aula o de cualquier contexto de mediación, que no pasan desapercibidas, aquellas que generan nuevos interrogantes y motivan a investigar, a leer lo que no se enseña en un curso o en una clase específica. Se realizan «envíos» constantemente. Lo rico radica en potenciarlos para generar el deseo o la curiosidad por la lectura.

Enfoques y criterios generales de selección del corpus literario

De esta manera, se podría pensar en proponer algunos criterios de selección de corpus literario. Cuando se definen criterios, argumentos y fundamentos sobre las decisiones didácticas, se puede pensar en la categoría de «buena enseñanza» (Litwin, 1996, 1997), retomada por Gerbaudo (2006, 2011). Con esta se refiere al vínculo con la justificación teórica y epistemológica del docente respecto de la importancia de que sus estudiantes conozcan, crean o entiendan un determinado contenido. Esta

categoría permite pensar y argumentar lo que se hace en el aula o en cualquier contexto de mediación de lectura. No se enseña solo el currículum, también se enseñan otras cosas: posicionamientos ideológicos, políticos, culturales, etc. Esta idea se vincula entonces con la elección del corpus y los modos de abordaje.

Como se mencionó al inicio, el campo de la literatura juvenil se ha expandido. El corpus es amplio y diverso y no es un constructo definitivo ni cerrado: incluye, por ejemplo, textos que dan cuenta de representaciones acerca de las nuevas juventudes, formatos en los que la ilustración y el diseño asumen importantes desafíos retóricos en diálogo con el lenguaje verbal, etc. Así, se puede señalar en primer lugar, la importancia de un criterio estético. Cuando se concreta la selección de un corpus para un curso determinado, es necesario tener en cuenta algunas condiciones estéticas a la hora de seleccionar. Estos criterios son importantes debido a la extensa variedad de textos que pueden proponerse y, muchas veces, los docentes tienen dudas respecto de su calidad. Mucha de la literatura que circula en las bibliotecas escolares y comunitarias pertenecen al canon oficial y generalmente se proponen sin miramientos por esa cuestión. Existen otras obras dejadas de lado por la historia literaria —regionales, contemporáneas— que conviven con las del canon en sus bordes o periferias. Es importante reivindicarlas teniendo en cuenta este criterio.

El criterio estético incluye, retomando algunas nociones de Jacob (1994) los aspectos literarios y gráficos. El objeto artístico-literario, impreso o digital, es algo más que texto verbal. También, entran en juego la tipografía, la ilustración, el texto; pues constituyen un mensaje o significado total, teniendo en cuenta, además, que se está tratando de literatura propuesta en el nivel secundario o en propuestas de mediación lectora destinada a jóvenes.

Con respecto al aspecto literario, retomando a Jacob (1994), el valor de la literatura recae en el hecho placentero para el joven lector, del encuentro con la palabra poética que es arte, que gusta, emociona e interpela. Entonces, en este nivel cobra importancia la sensibilidad estética y la creatividad del autor y el editor. Por lo tanto, se ponen en juego las habilidades de los docentes o mediadores para percatarse y proponer un convite creativo, apelando al conocimiento de los intereses y características de los jóvenes lectores (no es necesario hacer explícito el convite a partir de consignas o lecturas insulsas que alejan a los lectores en lugar de *endulzarlos*).

Además, es conveniente recordar que la literatura juvenil no necesita contener un lenguaje rebuscado; requiere sencillez, claridad, una estética precisa, simple y verdadera. Como es el caso de la escritora santafesina, Estela Figueroa (2007), cuyos versos escritos de manera sencilla, directa, pero llenos de significado, interpelan al lector joven, a cualquier lector, movilizándolo sus emociones, sentimientos, a partir de un flechazo conocido para ellos. Podemos ejemplificar con el poema «Familia»³ que forma parte de la obra *La Forastera* (2007: p. 67):

Familia

Mis abuelos paternos
arruinaron la vida de mi padre.
Mis abuelos maternos
arruinaron la vida de mi madre.

Entre ambos
quisieron arruinar la mía.

No es más que una vulgar
historia de familia.
No me quedó otra opción.
Tuve que matarlos.

Con respecto al aspecto gráfico, en la literatura juvenil la imagen dice cosas importantes, aporta contenidos culturales y es portadora de mensajes. La relación texto-imagen es importante, ya que no se trata de reiterar con la ilustración lo dicho en el texto. La imagen puede proponer otros significados o profundizar en ellos. Se puede extender esta categoría estética, a la teoría del paratexto (Alvarado, 1994), que podría ser un tema importante en otro artículo más específico.

Traemos a colación, el caso de la tapa de «Dionisia la menora»⁴ del artista co-rentino, Mauro Santamaría (2014):



La ilustración de la tapa es muy rica en significados que sirven de umbral o puerta de entrada a la obra. Si nos centramos en el título, el estilo de la tipografía podría invitar a pensar en una estirpe legendaria. En cuanto a la imagen que ocupa el lugar central, se puede ver a mujer con rasgos aborígenes, de mirada profunda, que podría connotar la intención de decir algo, de contar una historia que podría ser la suya o la de muchos. En su garganta, se observa la imagen pequeña que reforzaría la necesidad de decir o comunicar. Además, los colores del contorno son oscuros, sugiriendo el tono dramático de la obra, repleta de secretos o silencios que giran en torno a ese rostro.

Conclusiones

Se puede sostener, teniendo en cuenta el somero análisis de las categorías aquí revisadas, que la clave para fortalecer la formación de lectores jóvenes radicaría en la posibilidad de generar, en contextos formales y no formales, enfoques o abordajes literarios fundamentados en la idea de enseñanza de la literatura como un campo específico cuyo objeto particular forma parte del terreno artístico, condicionado por factores estéticos particulares que ameritan ser explotados.

En consecuencia, podría abordarse la lectura literaria como opción en el amplio campo del arte y la cultura, considerando la concepción de un canon fluctuante, condicionado por las características de los lectores y por las decisiones bien fundadas y criteriadas de los mediadores, en un contexto áulico abierto y permeable a las múltiples cuestiones que lo determinan.

Además, esta cuestión amerita un cambio de actitud de los mediadores: la escuela secundaria podría pensarse como un lugar donde hay libros de autores regionales pues constituyen un acervo cultural importante y, por supuesto, donde se leen entendiendo la importancia de las potencialidades del proceso completo de lectura. Donde se involucran bibliotecarios, padres, mediadores de lectura en general, para invitar a la lectura como algo interesante que logre promoverla como un ejercicio de libertad.

Si se pretende que más lectores puedan formarse y sostenerse en las comunidades educativas y de lectura, la mejor decisión que se puede tomar como trabajadores de la educación y de la cultura, es compartir literatura, es decir, compartir el texto literario. Por eso son tan necesarias las iniciativas didácticas, pedagógicas y culturales que tiendan a crear y multiplicar las prácticas de lecturas literarias gozosas y sin un fin utilitario en las escuelas, bibliotecas e incluso en institutos superiores de formación docente.

Notas

1. Las Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil se llevan a cabo desde el año 2013. Son organizadas por la Biblioteca Popular «General Manuel Obligado» de la ciudad de Reconquista. Ofrecen actividades que tienden y apuestan a la promoción de la lectura, la difusión del conocimiento, el arte y la cultura en un encuentro único que se realiza en la región y que convoca a todas las escuelas de todos los niveles de la ciudad de Reconquista y la región. Están destinadas a niños/as, adolescentes, estudiantes, mediadores/as, docentes y público en general. Las jornadas tienen como objetivo principal promover el derecho a la lectura de estudiantes, formadores y mediadores, acercando propuestas innovadoras, encuentros con autores/as y poniendo a disposición la formación y acompañamiento de caminos lectores. Han participado figuras de la literatura infantil y juvenil de la talla de Liliana Bodoc, Istvansch, Miguel Fo, Valeria Cis, Franco Vaccarini, Mauricio Micheloud y Alicia Barberis, entre otros.

2. Estos aportes provienen, especialmente, de la participación del autor en varias instancias de formación de posgrado: Seminario «Teoría literaria y enseñanza» dictado por la Dra. Analía Gerbaudo en la Universidad Nacional del Nordeste (2014) y el seminario «Didácticas específicas» impartido por las Dras. Analía Gerbaudo y Cintia Carrió en la Universidad Nacional del Litoral (2021). Los espacios curriculares Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II a cargo del autor en el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del ISP N.º 4 «Ángel Cárcano» de la ciudad de Reconquista,

se han repensado y enriquecido a la luz de las teorías, metodologías y problemáticas trabajadas en estas instancias.

3. Pueden leer parte de *La Forastera* en <https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartera/>

4. Pueden acceder a la obra impresa a través de <https://www.facebook.com/edicionescorazonderio/>

Referencias bibliográficas

Agustini, D. (1913). Tu boca. En Agustini, D., *Los cálices vacíos*. Bertani.

Almada, S. (2014). *Ladrilleros*. Penguin Random House.

Almada, S. (2019). *Mal de muñecas*. Vera Cartonera.

Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. UBA.

Andruetto, M.T. (2009). Algunas cuestiones en torno al canon. En Andruetto, M.T., *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.

Barthes, R. (1997). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.

Bombini, G. (2001). *Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura*. UBA-UNLP.

Bustamante, P. (2019). *Por una literatura juvenil que (se nos) permita seguir creciendo*. En *Kapichuá*, 1, pp. 49-62. <https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/211>

Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa.

Cañón, M. (2021). Clase 3: La lectura para construir un mundo más habitable. En Charría, M.E. (Coord.), *Curso: El Derecho a la lectura: Prácticas y Estrategias para la formación de lectores* (1-28). Ministerio de Educación de la Nación.

Carranza, M. (2020). La horrible consecución de fines útiles. En *Catalejos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 6(11), pp. 197-212. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4679/4688>

Carroll, L. (1998). *Alicia en el país de las maravillas*. Losada.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.

Figueroa, E. (2007). *La forastera*. Recovecos.

Gerbaudo, A. (2006). La literatura desde una agenda didáctica alternativa: lineamientos de una propuesta. En Gerbaudo, A., *Ni dioses ni bichos. Profesores, currículum y mercado* (147-170). UNL.

Gerbaudo, A. (2011). *El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens-UNL.

Gerbaudo, A. (2019). Notas sobre esta edición de *Mal de Muñecas*. En Almada S., *Mal de Muñecas* (7-8). Vera Cartonera.

González, H. (2005). La escritura feliz. En Romano Sued, S., *Los 90, otras indagaciones* (8-12). Epoké.

Gorriti, J. M. (1865). Quien escucha su mal oye. Confidencia de una confidencia. En Gorriti, J.M., *Sueños y realidades* (137-151). Casavalle Editor.

Jacob, E. (1994). *¿Cómo formar lectores? Promoción cultural y literatura infantil*. Troquel.

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. (Comp.) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Aique.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2018). Diseño para los espacios curriculares Didáctica de la Lengua y Literatura I y II e Itinerario por la Literatura Latinoamericana I y II. En Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, *Anexo I de la Resolución 514/18 del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura* (145-205). Ministerio de Educación.

Rangel Guerra, A. (2020). *Los Problemas de la Historia de la Literatura*. HUMANITAS DIGITAL, (3), 229–242. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/415>

Santamaría, M. (2014). *Dionisia la menora*. Mesopotamik.