



Imaginaciones didácticas: la literatura para niños y jóvenes en la formación del Profesorado (UNMdP)

Didactic imaginations: literature for children and young people in teacher education (UNMdP)

Lucía Belén Couso
Universidad Nacional de Mar del Plata
lubycou@gmail.com
 0000-0002-1522-4424

María Ayelén Bayerque
Universidad Nacional de Mar del Plata
mabayerque@gmail.com
 0000-0003-4608-9250

Cintia Romina Di Milta
Universidad Nacional de Mar del Plata
cintiadimilta@gmail.com
 0000-0002-1911-242X

Fecha de Recepción: 16 de Julio de 2021

Fecha de Aceptación: 28 de Diciembre de 2021

Resumen

En este artículo compartiremos una serie de experiencias desarrolladas en dos asignaturas del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), Didáctica Especial y Práctica Docente y el Seminario de Enseñanza de la Lengua Materna y la Literatura, durante el año 2020 en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio. Las propuestas didácticas tuvieron como objetivo que los docentes en formación pudieran leer una variedad de géneros (libros álbum, novelas para jóvenes, poesía, entre otros) y conocieran los principales problemas teorocríticos de la literatura para niños y jóvenes. En este trabajo, describiremos las propuestas a las que denominamos «imaginaciones didácticas» Sardi (2006) y la recepción de los docentes en formación del Profesorado en Letras. Abordaremos cómo la justificación teórica de los itinerarios de lectura propuestos, las propuestas de lecturas con un eje común y la manera de presentarlas en un formato estético mediado por la tecnología fueron oportunidades valiosas de reflexión en esta instancia de la formación del profesorado. En conclusión, los resultados obtenidos a través del trabajo con la secuencia didáctica planteada habilitaron recorridos de lectura y análisis sobre la literatura para niños y

jóvenes que dan cuenta de un proceso de enseñanza y aprendizaje que permitió el enriquecimiento de su trayectoria educativa.

Palabras clave: infancias, joven, literatura, formación del profesorado, didáctica de la lectura, entornos virtuales.

Abstract

In this article we will share a series of experiences developed in two subjects del Literature Professorship at the National University of Mar del Plata (Argentina), Seminar on Teaching Mother Language and Literature and Special Didactics and Teaching Practice, during 2020 within the framework of Preventive and Compulsory Social Isolation. The proposal's didactic objective is that the teachers in training can read a variety of genres (album books, novels for young people, poetry, among others) and know the main critical theoretical problems of children's and youth literature. In this paper, we will describe the proposals that we call «didactic imaginations» (Sardi, 2006) and the reception of Literature professors in training. We will address how the theoretical justification of the proposed reading itineraries, the reading proposals with a common axis and the way of presenting them in an aesthetic format mediated by technology were valuable opportunities for reflection in this instance of teacher training. In conclusion, the results obtained through work with the proposed didactic sequence enabled reading and analysis tours of literature for children and young people that account for a teaching-learning process that allowed the enrichment of their educational trajectory.

Keywords: childhood, youth, literature, teacher education, reading didactics, virtual environments.

«...el docente artesano es aquel que propone imaginaciones didácticas [...] [es decir], dispositivos didácticos [que] fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiarse del conocimiento.»

Valeria SARDI (2006)

En el siguiente trabajo se abordará una serie de experiencias desarrolladas en dos asignaturas del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata de la provincia de Buenos Aires, Argentina: Didáctica Especial y Práctica Docente y el Seminario de la Enseñanza de la Lengua materna y la Literatura. En el plan de estudios vigente (Ordenanza del Consejo Superior N. ° 695), la literatura para niños y jóvenes no posee un espacio curricular específico¹. Por esta

¹ Esta es una característica común en los profesorados en lengua y literatura de Argentina, aunque hay excepciones como en la Universidad Nacional de Salta. En Mar del Plata, gracias a la iniciativa de los estudiantes, se puede cursar la materia Literatura Infantil de la carrera de Bibliotecario Escolar como materia optativa.

razón, desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente —coordinada por la Dra. Carola Hermida— siempre intentamos incorporar estas temáticas fundamentales en la formación de los profesores en Letras, quienes trabajan habitualmente en la escuela media y su campo laboral se extiende a la formación de docentes de otros niveles. A este desafío que se renueva anualmente, en el 2020 se sumó una serie de dificultades propias del contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) por la pandemia de COVID-19: repensar el programa de la materia para este nuevo marco adecuar el formato de clase-taller y de exploración de la literatura (especialmente a través de mesas de libros) a la virtualidad, planificar actividades para los estudiantes en las que exista espacio para la invención (Alvarado, 2013) que posibilite la doble conceptualización (Lerner, 2009) y que, a su vez, esas propuestas estén relacionadas entre sí. Como desarrollaremos a continuación, los cambios suscitados por la pandemia precisaron de nuevas *imaginaciones didácticas* (Sardi, 2006), nuevos dispositivos y artefactos y un *trabajo artesanal* (Gerbaudo, 2021) mediado por la virtualidad.

En Didáctica Especial y Práctica Docente la literatura para niños y jóvenes² se incorpora en el plan de trabajo docente en la unidad que trata acerca de la selección de textos y el canon escolar. Las clases tienen un doble objetivo: reflexionar en torno a las definiciones de este campo y que los estudiantes tengan la oportunidad de conocer textos literarios variados (libros álbum, libros objeto, libros para niños y jóvenes, entre otros) que, en líneas generales, no forman parte de las lecturas de las materias del profesorado. En el marco de la suspensión de la presencialidad, la cátedra organizó la cursada en una serie de clases virtuales semanales que constaron de un documento de texto en formato PDF (un dispositivo asincrónico para asegurar la facilidad de acceso de la mayor cantidad de estudiantes posible, teniendo en cuenta las orientaciones establecidas por la Facultad de Humanidades) que incluía el acceso a diversos *links*, recursos y propuestas de trabajo. En el material se concentraba una única propuesta semanal, uniendo teoría y práctica para no sobrecargar a los estudiantes.

En este marco, el propósito de la séptima clase de la cursada fue abordar la LPNYJ a partir de los problemas críticos de este campo que atraviesan la escuela y el trabajo en el aula: el mercado editorial (dispositivos de venta, criterios de publicación), los destinatarios (niños y jóvenes) y sus representaciones en el discurso literario, la función de los mediadores (en especial en la selección de textos), entre otros. Como propone el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el Nivel Secundario*³ (INFOD, 2010, p. 27), uno de los propósitos nodales del recorrido que pensamos para esta clase fue poner «en juego criterios superadores de los etarios y gradualistas con respecto a lo que se considera pertinente para que lean los jóvenes» para ampliar la selección de textos en el aula. Denominamos *encuentro* a las «múltiples ventanas para entrar a la literatura para niños y jóvenes: los mediadores de lectura entre la escuela y el mercado editorial» y presentamos en ella algunos agentes claves del campo, así como también

² En adelante LPNYJ. Con LPN referimos a literatura para niños y con LJ a literatura juvenil.

³ El *Proyecto Mejora* es un documento de revisión de los diseños curriculares de la formación inicial docente, poniendo el foco en los procesos de aprendizaje que los docentes en formación deberían transitar. Reviste interés porque marca el momento en que aparece la preocupación por revisar la formación de los docentes teniendo en cuenta las últimas reformas curriculares. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) convocaron a las universidades nacionales y a los institutos superiores de formación docente (ISFD) para repensar la formación inicial del profesorado y de esa convocatoria nació el *Proyecto Mejora* (2010).

problematizamos las nociones mismas de «literaturas con adjetivo» que propone Andruetto (2013). Uno de los desafíos a los que nos enfrentamos fue el del reemplazo de la mesa de libros y de la presentación de manera atractiva del material virtual. Por este motivo, como cierre de esa clase, construimos un dispositivo⁴ en la web Genial.ly (ver figura 1) que permite acceder a diferentes vínculos.

Figura 1



Segunda pantalla del dispositivo Múltiples ventanas para entrar a la literatura para niños y jóvenes: los mediadores de lectura entre la escuela y el mercado editorial. Cada símbolo de suma alrededor del ojo contiene un abordaje diferente que amplía la temática.

El objetivo fue que los estudiantes continúen leyendo y explorando la temática de forma alternativa e inmersiva y, también, el salvar algunas cuestiones que podrían haber surgido en la presencialidad. A partir de estas lecturas, se propusieron las siguientes actividades: por un lado, se solicitó que pensarán y enviaran cinco etiquetas para nombrar al recurso alojado en Genial.ly. Con ese insumo, las docentes crearon una nube de palabras que, de alguna manera, sintetizaba la temática de la clase. También se solicitó a los estudiantes que compartieran nuevos *links* para agregar al dispositivo y se confeccionó un listado de recursos que dotó al abordaje del tema de nuevas conexiones con el mundo del arte, el conocimiento y la divulgación científica, ampliando las fronteras de reflexión en torno al objeto LPNYJ.⁵ De esta forma, se buscó propiciar la reflexión en torno a la capacidad expansiva de este tipo de recurso digital.

⁴ Disponible en: <https://cutt.ly/EUtrF9Es>

⁵ Pensamos la idea de «objeto literatura para niños y jóvenes» en sintonía con la propuesta teórica de «objeto LI» (objeto literatura infantil) desarrollada por Díaz Ronner en su libro *La aldea literaria* para dar cuenta de la necesidad de restituir a esta literatura como objeto de estudio teórico y crítico (2011, pp. 53-63).

Este modelo de dispositivo también fue utilizado en la unidad correspondiente a oralidad de la materia con una finalidad similar. El micrositio creado en Genial.ly, Voces en el aula⁶, se pensó para navegar por diferentes propuestas de trabajo con la oralidad en el aula: la narración oral, la lectura de poesía, videopoemas, etcétera. (ver figura 2). Los formatos propuestos por Genial.ly, además de tener una estética atractiva, brindan la posibilidad de organizar la información de manera jerarquizada, lo que facilita configurar un mapa mental de las variadas propuestas interactivas para trabajar en el aula.

Figura 2

Pantalla inicial del dispositivo Voces en el aula.



Cada imagen propone un acercamiento a la oralidad en el aula, a partir de diferentes ejes de exploración: puesta en voz, narración oral, exploración sonora, audio cuentos, etc.

En el segundo cuatrimestre, la cátedra participa del dictado de un seminario sobre enseñanza de la lengua materna y la literatura. Se comenzó a dictar en el año 2000 como un seminario optativo para el plan de estudios y nació de la inquietud de algunos profesores que también trabajaban en escuelas secundarias y consideraban que la carrera necesitaba otros espacios de aprendizaje sobre la enseñanza. En 2014, cuando se cambió el plan de estudios, se puso en valor la importancia de este espacio curricular al incorporarlo como materia obligatoria con un nuevo nombre: Seminario de la Enseñanza de la Lengua materna y la Literatura. Este cambio fue un pedido del claustro estudiantil y nos interesa destacar el hito que representa en nuestro profesorado como una muestra del creciente interés de los docentes en formación hacia temas

⁶ Disponible en: <https://cutt.ly/iUttu1i>

que tienen que ver con la didáctica y los diferentes aspectos que implica la enseñanza. Desde el 2014, el seminario abordó diversas temáticas, ya que el plan de trabajo docente se renueva cada dos años. Así, por ejemplo, entre 2016 y 2017 versó sobre la didáctica de la escritura con especial atención en la escritura de invención, mientras que durante 2018 y 2019 se abordaron géneros de gran circulación en la escuela, pero acerca de los cuales no se reflexiona con asiduidad en el profesorado.⁷

En el ciclo lectivo del 2020, se ha retomado la temática de los años anteriores, pero centrando el trabajo de cada unidad en géneros híbridos e hipermediales surgidos del desarrollo del universo digital y, finalmente, configuraciones narrativas transmediales, a partir de las conceptualizaciones de Carlos Scolari (2013). La denominación del plan de trabajo del bienio es «Literatura y canon en la escuela. Los géneros *secundarios* en un proyecto educativo transmedia». Ya desde su título, el seminario invita a reflexionar sobre los alcances de esa adjetivación de los géneros, que son secundarios en tanto menores respecto de su espacio dentro de la academia como objeto de reflexión, pero también en un sentido ampliado, secundarios en relación con el lector asociado. Los géneros abordados son todos aquellos considerados *otros* en el imaginario tradicional y que, según el contexto, fueron denominados como subliteraturas, contraliteraturas, literaturas marginales. No obstante, hoy forman parte de lo que se lee en las aulas, promocionan las editoriales, producen los escritores y proponen los diseños curriculares.

La modalidad de dictado es particular porque involucra a un gran número de profesores y profesoras, no solo la cátedra a cargo de la Dra. Hermida, que ya hemos mencionado, sino también de otras, lo que implica que el grupo se articule colaborativamente, realice acuerdos sobre las metodologías de evaluación, planifique sin superponerse, en estrecha comunicación, lo que conlleva una instancia de aprendizaje de trabajo en equipo.⁸ Para las clases en contexto de ASPO se planificó que las modalidades fueran variadas, otorgándole libertad a los encargados de llevar adelante cada unidad. Ya con varios meses de educación virtual a cuestas, la Universidad había podido relevar las posibilidades de conexión de sus estudiantes y se pudieron proponer clases sincrónicas. Sin embargo, también se sostuvieron las clases en formato escrito con la inclusión de materiales audiovisuales variados (videos de distinto tipo, PowerPoint compartidos, tableros digitales en formato Padlet, nubes de etiquetas, Genial.ly, etcétera). Desde el comienzo de la cursada se decidió colectivamente que el trabajo final del seminario fuera el desarrollo de un proyecto interdisciplinario de narrativa transmedia que tomara como punto de partida un texto literario del canon escolar y se lo expandiera incorporando géneros secundarios (como se explicó, en este contexto usamos este sintagma para referirnos a géneros habitualmente considerados menores dentro de la literatura) para implementar en uno o varios años de la escuela secundaria.

⁷ En esa oportunidad, como trabajo final los estudiantes construyeron una antología de textos correspondientes a las diferentes unidades, que recientemente hemos publicado en formato *ebook* (Couso, Hermida, Segretin, 2020). El objetivo de este material es difundir las artesanías didácticas imaginadas por los estudiantes a partir de las diferentes temáticas abordadas en el seminario y, a la vez, dar cuenta de su propuesta curricular.

⁸ El equipo está integrado por Carola Hermida, Claudia Segretin, Víctor Connena, Marinela Pionetti, Carina Curutchet, Cintia Di Milta, María Eugenia Fernández, Soledad del Rosso, Lucía Belén Couso, Ayelén Bayerque, Florencia Rivas y Marianela Trovato.

De esta forma, se propuso que cada unidad generara las condiciones necesarias y apropiadas para su resolución.

Las experiencias adquiridas durante Didáctica Especial, con nuevas textualidades para nosotras, como Genial.ly, cobraron relevancia cuando tuvimos que planificar juntas en las unidades de LPN, libro álbum y LJ del seminario. De manera colectiva pensamos la consigna de un trabajo práctico, el número 2, que integrara las unidades 3, 4 y 5. En este sentido, nos pareció importante, teniendo la consigna del trabajo final en mente, que se realizara a través de plataformas que permitieran diversos modos de introducir contenido multimedia y que fueran intuitivas para quienes no estamos formados en materia de diseño web, ya que es posible trabajar con una plantilla de micrositio, presentación, gamificación, entre otros.

Luego de una serie de reuniones para acordar objetivos, contenidos y modalidad para el trabajo práctico, configuramos las clases de cada unidad de modo que las actividades optativas e integradoras funcionaran como insumos para los estudiantes a la hora de realizar el producto final. Por este motivo, planteamos como su objetivo el armado de un itinerario de lectura de LPNYJ. Con *itinerarios de lectura* nos referimos a recorridos por diferentes textos agrupados por algún punto de contacto: el género o el tema, también otros elementos como algún recurso textual en el cual detenerse, un tipo de personaje que se replique en diferentes cuentos o la estructura del texto, entre muchas otras opciones. En los diseños curriculares para el ciclo superior de la escuela media de la Provincia de Buenos Aires (D. G. C. y E., 2010), se propone como situación didáctica el «elaborar y llevar a cabo proyectos personales de lectura» (p. 21). Esto implica generar las condiciones didácticas necesarias para que los y las estudiantes elaboren sus recorridos: situaciones de lectura colectiva e individual para sistematizar rasgos genéricos o de otro tipo, abordar problemas retóricos, brindar y recuperar estrategias de lectura e interpretación de los textos, propiciar la relación entre teoría y literatura, entre otros. Los itinerarios de lectura permiten poner en funcionamiento prácticas específicas a partir de una selección literaria.

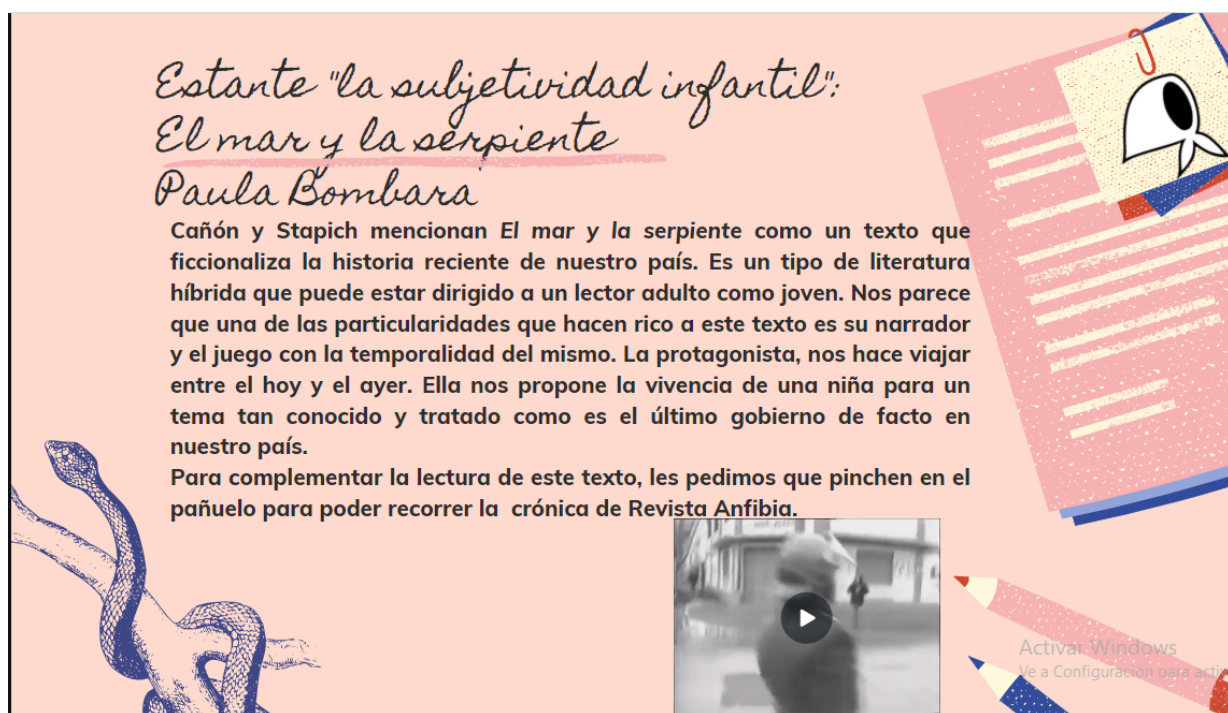
Para ampliar los juegos de reenvío y apoyo entre las actividades, los temas y el material teórico estudiado, la actividad de los caminos de lectura emuló la propuesta de Paula Labeur (2019) en *Dar para leer* —que formó parte de la bibliografía de lectura obligatoria en el seminario—, en el que la autora parte de un ejercicio de invención para elaborar una clasificación de las lecturas de los jóvenes. Labeur imagina siete estantes de una biblioteca juvenil partiendo de dos certezas: que existe un lector joven y que ese sujeto lee dentro y fuera de las instituciones educativas.

A partir de esta analogía, se permite pensar una posible organización de este corpus diverso y aparentemente inaprensible. En el primer estante, ubica aquella literatura de género realista escrita para jóvenes que están en la escuela, en la que habitualmente hay un narrador en primera persona que se identifica con un adolescente de clase media. Estos textos le sirven a la autora para establecer vínculos entre la escuela y el mercado, pero es producto de la incorporación de los otros estantes que se generan debates y problematizaciones (Bayerque, Couso, Hermida, 2021). En la clasificación también encontramos espacios para textos escritos antes del siglo xx, para aquellos que circulan por fuera de la escuela y también para la literatura «a secas», leída en

el aula, ya sea la recortada por los diseños curriculares o por los docentes. En el último estante incluye los textos escritos por jóvenes.

Este ejercicio crítico-teórico de Labeur fue la inspiración para el producto final del trabajo práctico: la creación de un Genial.ly, un PowerPoint o un archivo diseñado en Canva en el que incluyeran una introducción que fundamente y justifique el camino de lectura elegido utilizando la bibliografía del seminario y una presentación de cada libro, correspondiente a cada estante de su biblioteca (en el que indicaran el nombre asignado al estante, la referencia bibliográfica del texto seleccionado, una breve justificación teóricocrítica acerca de su inclusión en cada estante y un link a un recurso transmedial que expandiera la lectura del texto base; ver figura 3). Para socializar estas producciones generamos un nuevo dispositivo⁹ en la plataforma Genia.ly (ver figuras 4 y 5) que garantizó la circulación de las ideas y los materiales explorados a partir de la consigna.

Figura 3



Ejemplo de estante del camino de lectura «Biblioteca e identidad» de las estudiantes Luisina Palomba y Florencia Suriani. En este caso se encuentran dos recursos virtuales, un video y una publicación periódica que amplían la lectura del texto seleccionado. Además, incorporan elementos visuales (la serpiente y el lápiz) en relación con la novela seleccionada.

⁹ Disponible en: <https://cutt.ly/xUttTaf>

Figura 4



Pantalla de descripción del dispositivo de socialización «Biblioteca de bibliotecas». Además, contiene enlaces para seguir explorando el concepto de «itinerario de lectura».

Figura 5



Presentación del camino de lectura «Biblioteca e identidad» producido por las estudiantes Luisina Palomba y Florencia Suriani dentro del dispositivo inmersivo de socialización «Biblioteca de bibliotecas».

Para presentar cada itinerario se escogió un fragmento de la fundamentación escrita por los docentes en formación, y se eligió una imagen en relación con la temática.

Como hemos mencionado, el objetivo del seminario es promover el análisis, la reflexión y la problematización en torno a la denominación de los llamados «géneros menores» en la enseñanza escolar y su relación con el canon académico. A continuación, nos centraremos, particular y brevemente, en la descripción de las tres unidades en las que participamos: LPN, libros álbum y LJ.

La literatura para niños en los márgenes

Las clases de LPN se impartieron en modalidad asincrónica a través de clases escritas. La primera de ellas quiso acercarse a este objeto a partir del problema de lo marginal, lo secundario en los modos de apropiación de este objeto de estudio en el ámbito académico. Para ello, problematizamos una serie de publicaciones que, oportunamente, abordan este histórico problema del campo. Luego, trabajamos con el concepto de infancia y sus representaciones históricas. Si bien explorar la infancia no necesariamente implica un ejercicio de retrospectión, dado su carácter inasible como parte de la experiencia humana, resultaba productivo comenzar por allí el abordaje del objeto.

La primera actividad, entonces, fue un ejercicio de escritura de invención a partir del que los estudiantes confeccionaron una serie de listas (de lugares, libros, dibujos animados, juegos, etcétera) que remitieran a su infancia de modo autobiográfico. Estas listas fueron el material para la escritura de un poema, compartido en un documento colaborativo en Google Drive para proveer un modo de socialización. La segunda actividad tuvo como objetivo el establecimiento de relaciones entre las representaciones de infancia y la LPN a través de una instancia de lectura de poemas para niños de diversos autores y épocas, y una actividad de poslectura que consistía en una consigna de escritura de invención (Alvarado, 2013). Los estudiantes escribieron un poema breve dedicado al lector implícito del texto del corpus seleccionado que, por algún motivo hubiera llamado su atención, y que compartieron en un Padlet creado a tal efecto. En estos textos de invención aparecieron problemas asociados al campo de la LPN: la cuestión de lo pequeño asociada a la infancia, la identidad de género como tema, la cuestión del propósito pedagógico en detrimento de lo literario, entre otras.

La segunda clase de esta unidad versó sobre la tensión interna en los textos de LPN entre una finalidad estética y otra *argumentativa* (Alvarado y Massat, 1989; Díaz Rönner, 2005) con diferentes fines (educativos, morales, éticos, políticos, psicopedagógicos, etcétera). A partir de estas ideas, los estudiantes debieron mirar y leer una mesa de libros (digital) que daba cuenta de cierta diversidad en el campo, los puntos de vista en tensión y la distancia entre los productores del discurso literario y cultural y los destinatarios de esos discursos. Para ensanchar la mirada crítica sobre este problema, introdujimos los aportes teóricos de Graciela Montes, en *El corral de la infancia* (1990) y *La frontera indómita* (1999) y las ideas de María Adelia Díaz Rönner en *Cara y cruz de la literatura infantil* (2005) y *La aldea literaria de los niños* (2011). Las metáforas para hablar del campo de la LPN construidas por estas autoras (*corral, frontera, intrusiones, aldea de los*

niños, contrabando discursivo) permitieron profundizar en las representaciones de infancia que operan sobre los productos culturales para niños, en este caso libros literarios, y posibilitaron cuestionar algunas publicaciones y problematizar el rol de los diferentes agentes e instituciones del campo.

Dado que somos mediadores especializados en literatura, revestidos de un saber crítico y específico sobre esta materia artística, resultó oportuno volver a leer los textos compartidos como material para el aula de secundaria a través de los conceptos presentados. El objetivo de la clase fue mostrar que el rol del docente conlleva una enorme responsabilidad e interesantes posibilidades y que requiere revisar el mercado editorial disponible (Cañón y Stapich, 2012), ya que este incide en el campo de la LPN y en sus publicaciones.

Hibridez, polisemia y ambigüedad: El libro álbum

La unidad 4, correspondiente al género del libro álbum, tuvo un encuentro sincrónico a través de una videollamada por Jitsi en el aula virtual de la Facultad de Humanidades y una clase asincrónica escrita, publicada en formato PDF.¹⁰ Durante la clase sincrónica, presentamos brevemente la temática y escuchamos a los estudiantes hablar sobre los modos en que se habían familiarizado o no con este macrogénero (Bajour, 2016). Luego, propusimos la presentación de varios libros álbumes a partir de un ejercicio propuesto por Istvansch en la introducción de su libro *La otra lectura* (2005), donde se explora un libro en tanto objeto, observando tapas, contratapas, guardas, etcétera. Finalmente, remitimos a un conversatorio de Andruetto e Istvansch (Jitanjáfora, 2020) como otro modo de incorporar material transmedial.

Como actividad integradora, coordinamos un foro en el aula virtual para que pudieran intercambiar ideas sobre la lectura de un corpus de libros álbum. En general, los estudiantes valoraron el carácter polisémico y ambiguo de estos textos, a la vez que enlazaron con la teoría visitada sobre este macrogénero, e indagaron en las posibilidades de mediación lectora que estos habilitan en las aulas de la escuela secundaria. En este sentido, enlazaron la reflexión sobre los álbumes con otros temas estudiados en la cursada al poner en diálogo, por ejemplo, la representación del adolescente como prosumidor y el posible abordaje del álbum como otro modo de escenificar la trama en la interrelación de códigos que propone. También problematizaron acerca de las representaciones que operan a la hora de seleccionar libros para la escuela secundaria a partir de la lectura de textos como *Un hueco* de Yael Frankel (2016) o *La durmiente* de María Teresa Andruetto e Istvansch (2010) que tematizan cuestiones como la muerte y la revolución.

Biblioteca para armar o los estantes de la literatura juvenil

En el seminario, habitualmente, la unidad correspondiente a la LJ comienza con la realización de un club de lectura como una forma de explorar el concepto y problematizarlo a partir de textos literarios concretos. Por otra parte, también funciona como un espacio de intercambio entre

¹⁰ Ambas clases se construyeron en conjunto con la ayudante estudiante Marianela Trovato y con la adscripta graduada Prof. Florencia Rivas, lo que otorgó múltiples miradas en relación con el objeto a tratar.

compañeros y de recomendación de libros. Al respecto de esta actividad cultural, Felipe Munita (2018, p. 120) considera que incorporarla como parte de la formación docente (inicial y continua) ofrece excelentes oportunidades para:

- a) la reconstrucción de la autoimagen de lector y el fortalecimiento de la «postura estética» en el acercamiento del mediador a los textos, y b) la toma de conciencia, problematización y avance de sus creencias y saberes en torno a la LIJ y su uso en las aulas.

Como el autor, creemos que iniciar la reflexión acerca de la LJ a partir de la experiencia lectora de los docentes en formación nos da la posibilidad de alimentar la trama que estamos tejiendo entre todos. No profundizaremos aquí en cuestiones polémicas del campo de la literatura para jóvenes (sí abordadas por López y Bombini, 1992; Cañón y Stapich, 2012; Perriconi, 2012; Blanco, 2013; Nieto, 2017; Bustamante, 2018; Labeur, 2019; Carranza, 2020; Bustamante y Bayerque, 2021). Acordamos, sin embargo, con Patricia Bustamante (2018) quien afirma que, dentro del campo de la literatura infantil y juvenil —así lo llama ella—, la LJ es un recorte, «entendido como un campo intelectual dotado de una estructura y una lógica propias, cuya formación histórica es correlativa a la constitución de categorías socialmente diferenciadas de profesionales de la producción cultural» (2018, p. 50).

Ahora bien, debido a la virtualización de nuestras prácticas, se nos planteó el problema de si era pertinente conservar la actividad, aunque fuera con cambios. Nos interesa recuperar aquí las preguntas que nos hicimos al momento de secuenciar los contenidos de la unidad y de planificar el encuentro como un modo de mostrar la *cocina* detrás del mismo y porque trae a la escena una serie de problemas. ¿Partiríamos de la lectura literaria de un texto que se puede encuadrar como LJ o de la reflexión crítica y/o teórica de especialistas del campo? ¿En un club de lectura no leemos todos el mismo texto literario? ¿Es esta actividad posible en contexto de ASPO? ¿De qué forma garantizaríamos el acceso a los textos literarios?

Más allá y más acá de los interrogantes, el propósito de realizar una actividad de socialización de lo leído es contribuir a la exploración de autores que generalmente no se proponen en la carrera de Letras y que, después, suelen ser material de lectura en las aulas de la escuela secundaria. Por este motivo, decidimos realizar, pese a todo, la actividad en un encuentro sincrónico para luego problematizar el concepto de literatura juvenil a partir de algunas conceptualizaciones de la crítica argentina y un análisis preliminar de los agentes del campo. Para garantizar el acceso, ampliamos la posibilidad de elección de los textos proponiendo un listado extenso de autores, ajustándonos a lo que los estudiantes pudieran conseguir para leer y teniendo en cuenta que las bibliotecas públicas se encontraban cerradas en ese momento. Como forma de socializar estas lecturas, y que actuaran como recomendación, confeccionamos una presentación de Google colaborativa¹¹ que funcionara como memoria de clase (ver figura 6).

¹¹ Disponible en: <https://cutt.ly/lAvePM6>

Figura 6



Presentación de Google colaborativa creada luego del Club de Lectura correspondiente a la unidad de Literatura Juvenil.

En un encuentro sincrónico, los estudiantes pudieron compartir un epígrafe o fragmento del texto que hubieran leído para el club, reseñarlo brevemente y recomendarlo, o no, por los motivos que consideraran pertinentes. De estas exposiciones podemos destacar que ponderaron experiencias de lecturas pasadas, porque algunos eligieron releer textos literarios que conocían de su adolescencia, revisitándolos desde un lugar *otro*, el de estudiantes avanzados del Profesorado en Letras. También valoraron positivamente aquellas novelas en las que había espacio para lo *no dicho*, que implica un trabajo del lector. En el mismo sentido, otros rasgos destacados fueron el tipo de lenguaje —llano—, la reescritura de géneros clásicos, la alternancia de voces en la narración, las referencias metatextuales e intertextuales, entre otras cuestiones. En suma, se pudo generar un espacio de conversación e intercambio donde pudieron analizar el texto como críticos literarios y también pensando en los destinatarios, los estudiantes de escuelas secundarias. Algunos docentes en formación que ya ejercen pudieron compartir sus experiencias en las aulas.

Por otra parte, en la clase escrita se analizó el marco teórico crítico, principalmente el texto de Labeur (2019) ya mencionado, que sería el apoyo bibliográfico para el trabajo práctico integrador detallado más arriba. En un segundo encuentro sincrónico, se retomó lo sucedido en el club de lectura, se ampliaron cuestiones teóricas acerca del concepto de LJ, las docentes sumaron sus propias recomendaciones literarias y se presentó la consigna del trabajo práctico. Las videollamadas se develaron como un importante espacio de interacción en el que pudimos

conversar, repensar la teoría y la crítica del campo, intercambiar opiniones y sugerencias de lectura. De esta forma, tratamos de subsanar la lógica individual de las herramientas digitales de las que nos valimos, para propiciar los intercambios colectivos (Meirieu, 2020).

Seguir imaginando

Como mencionamos en la introducción, es una preocupación de este equipo de trabajo incorporar, desde los espacios curriculares que habitamos, las reflexiones acerca del campo de la LPNYJ. En este sentido, a través de una mirada polisémica sobre lo «secundario» en la escuela, damos cuenta no solo del destinatario del nivel medio, sino también de la condición de marginalidad atribuida a cierta literatura que circula en el aula y que conforma el canon escolar (Hermida, Segretin y Couso, 2020). Este juego de ambigüedades que nos permitió abordar tanto las unidades de Didáctica Especial como las del Seminario de la Enseñanza de la Lengua Materna y la Literatura se reviste en el universo semántico de la literatura para niños y jóvenes en más de un sentido. Así, es una literatura menor, en relación con la literatura «a secas», a la vez que el menor es el lector asociado.

Entendemos que muchas de las respuestas posibles a las preguntas formuladas clase a clase se pueden comenzar a responder si nos cuestionamos la relación dispar entre el autor y el lector, entre el mediador y el lector, entre la escuela y la universidad. A diferencia de la literatura «a secas», donde autor y lector pueden reconocerse como iguales, como sujetos *acabados* (en oposición al niño como sujeto *en transformación*, y al joven como sujeto *que adolesce*), aquí hay asimetría (Stapich, 2016). Estos receptores, muchas veces, no son tenidos en cuenta como lectores críticos en el proceso del libro, desde su escritura hasta su circulación y recepción. Por eso, apostamos a una práctica escolar de mediación que los ponga en primer plano. Con las decisiones didácticas que tomamos durante el 2020, y que debemos repensar mientras continúe la virtualidad en el nivel superior, esperamos haber contribuido a la expansión de los mundos imaginarios que circulan en la escuela y la universidad. Por su parte, los estudiantes del Profesorado en Letras, mediante sus mensajes en foros, sus palabras en videollamadas y sus respuestas a nuestras propuestas, se han prestado al juego colectivo con las imaginaciones didácticas que planificamos para ellos.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Massat, E. ([1989] 2013). El tesoro de la juventud. En Alvarado, M. *Escritura e invención en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.
- Andruetto, M. T. e Istvansch. (2010). *La durmiente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Alfaguara.
- Andruetto, M. T. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba: Comunicarte.
- Bayerque, M. A., Couso, L. y Hermida, C. (2021). Como entrar en un bosque por primera vez... Jóvenes y literatura. *Revista Umbrales*, 2.

- Blanco, L. (2013). Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y jóvenes. En Stapich, E. y Cañón, M. (comp.) *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*, 153-182. Córdoba: Comunicarte.
- Bustamante, P. (2018). Por una literatura juvenil que (se nos) permita seguir creciendo. *Revista Kapichuá*, 1.
- Bustamante, P. y Bayerque, M. A. (2021). Literatura juvenil/literatura para jóvenes: bordes, fronteras y arrabales de la literatura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13(7), 5 - 19.
- Carranza M. (2020). La horrible consecución de fines útiles. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11(6), 197-212.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2012). Sobre atajos y caminos largos: la literatura juvenil. *El toldo de Astier*, 4.
- Couso, L. y Hermida, C. (2020). Un ramillete de flores. Antologías entre la universidad y la escuela. En Couso, L., Hermida, C. y Segretin, C. (comp.) (2020). *Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela* (pp. 359-381). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Couso, L., Hermida, C. y Segretin, C. (comp.) (2020). *Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Díaz Röner, M. A. (2005). *Cara y Cruz de la literatura para niños*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar.
- Díaz Röner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- D. G. C. y E. (2010). Literatura 4º. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Frankel, Y. (2016). *Un hueco*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Gerbaudo, A. (2021). *Objetos que importan. La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina*. Santa Fe: UNL.
- INFOD (2010). Lengua y Literatura. En: *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el Nivel Secundario Buenos Aires*. MEN- Secretaría de Políticas Universitarias, 122-146.
- Jitanjáfora (24/08/2020). Apertura XXI Jornadas "La literatura y la escuela". Entrevista a María Teresa Andruetto e Istvansch. [video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3u229B0oOjg&t=3233s>
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unipe.
- Lerner, D. (2009). *La formación docente en lectura y escritura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- López, C. y Bombini, G. (1992). Literatura 'Juvenil' o el malentendido adolescente. *Revista Versiones*, 1(1), 28-31.
- Meirieu, P. (18/04/2020). 'La escuela después'... ¿con la pedagogía de antes? <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y en defensa del espacio poético*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. ([1990] 2001). Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia. En *El corral de la infancia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Munita, F. (2018, junio). Para mí todos eran cuentos: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6(3), 102-125.
- Nieto, F. (2017). En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(2), 129-151.
- Perriconi, G. (2012). *Tres miradas sobre la literatura infantil y juvenil argentina*. Córdoba: Comunicarte.
- Sardi, V. (2006). Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía. Ponencia leída en las III Jornadas de Didáctica de la Literatura, organizadas por IES N. ° 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo», Ciudad Autónoma de Buenos Aires, septiembre.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Stapich, E. (2016). Representaciones de infancia y literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(1), 81-93.