



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Escritura y Alfabetización

**Modos de leer literatura en situaciones de
enseñanza en el último año de la educación primaria**

Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Escritura y
Alfabetización

Presenta

María Fernanda Carattoli

Profesora en Educación Primaria

Directora de tesis

Sara Amalia Bosoer

Doctora en Letras, UNLP

La Plata, Argentina

Julio, 2019

A Lida y Toto, con quienes me hubiese gustado compartir este trabajo que se origina, sin dudas, en sus relatos de cada noche antes de dormir.

Agradecimientos...

A mi directora, Sara Bosoer, que me ofreció con gran generosidad su saber y su experiencia. Mi eterno agradecimiento por su dedicación incansable y por las jornadas de trabajo compartidas: las lecturas y los análisis, las escrituras y las revisiones. Por su paciencia y su espera respetuosa de mis tiempos.

A mi compañera y amiga Alejandra Omelusik, por abrir las puertas de sus aulas con gran generosidad y afecto dejándome participar en sus clases. Mi especial agradecimiento a los niños, verdaderos protagonistas de este trabajo, con quienes compartimos un año intenso de inolvidables conversaciones literarias en las que todos aprendimos.

A mis colegas, con quienes comparto el trabajo de todos los días y el compromiso con la enseñanza. Gracias por su apoyo y aliento constantes. Especialmente al equipo de sexto grado de Prácticas del Lenguaje donde se gestaron las primeras preguntas de esta investigación.

A Roxana Scaglia, mi amiga y compañera de estudio, con quien compartimos largas y fructíferas jornadas de discusión y de escritura.

A Gabriela Hoz, que me acompañó como tutora durante toda la carrera, aconsejándome y estimulándome siempre. Y a Mariel Rabasa, que en el último tramo del camino me ofreció su apoyo y me animó permanentemente a concluir mi trabajo.

A Analía Trezza por su lectura atenta y crítica de las primeras escrituras de esta tesis. Agradezco su entusiasmo en la lectura y sus comentarios respetuosos.

A mi compañero de vida, Emilio, por su amor incondicional, por ser mi sostén en este camino. A mis hijos: Rodrigo y Francisco, a mi hija: Pilar, que siempre me apoyaron aún sin saber muy bien de qué se trataba esta tarea.

A la Universidad pública, en la que trabajo y donde decidí continuar mi formación.

Todos y cada uno hicieron posible que esta investigación llegara a un final, siempre provisorio, y que se haya convertido para mí en una verdadera oportunidad de aprendizaje.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO	12
1. 1. La lectura de literatura desde una perspectiva constructivista	12
1.2. La enseñanza de la lectura de literatura en la escuela primaria	19
1.3. Un recorrido histórico por las teorías de la lectura de literatura	22
CAPÍTULO 2: DECISIONES METODOLÓGICAS	31
2.1. Problema de investigación: propósitos e hipótesis.	31
2.2. Fundamentación de la elección metodológica	33
2.3. El contexto didáctico	35
2.4. La secuencia didáctica: decisiones	37
2.5. Procedimiento de obtención de datos: las unidades de análisis	41
CAPÍTULO 3: MODOS DE LEER VINCULADOS A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDEA DE GÉNERO DISCURSIVO	45
¿Dr. House es policial?	46
Una historia mínima	47
<i>Relato in media res</i>	49
Poesía y algo más	52
CAPÍTULO 4: MODOS DE LEER VINCULADOS A LOS CONOCIMIENTOS DE LOS NIÑOS RESPECTO A LA LÓGICA INTERNA DE LA NARRACIÓN	60
4.1. La historia y el relato	60
El entramado de los textos	61
El exterminio de un nido de avispas: ¿es un tema relevante para la literatura? ..	62
4.2. La trama a través de los personajes	63
El interés por los personajes	64

Watson y Hasting, ¿estereotipos del lector común?.....	67
4.3. El concepto de realidad.....	70
Ficcionalidad Vs. Realidad	71
La verdad por la ventana.....	72
La vida en la ficción.....	74
4. 4. El Autor	77
Qué importa quién habla	77
Estilo y género	79
Presente y pasado del terror	82
4.5. El uso del lenguaje.....	83
El malentendido literario.....	83
CAPÍTULO 5: MODOS DE LEER VINCULADOS AL CONOCIMIENTO DE MUNDO PROPIO DE LOS NIÑOS Y AL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE LA OBRA.....	90
Mi mundo, tu mundo	90
Lecturas en contexto.....	91
CAPÍTULO 6: MODOS DE LEER VINCULADOS A LA IDEA DE LITERATURA COMO HECHO ARTÍSTICO.....	95
El lenguaje del arte	95
El arte como imaginación.....	96
El arte como creatividad de la mente	97
El arte como experiencia.....	98
Arte y Literatura	98
CAPÍTULO 7: LAS CONVERSACIONES LITERARIAS	104
Conversación a partir de la lectura de “Cuento policial” de M. Denevi (CD1).....	105
Conversación a partir de la lectura de “La aventura del carbuncllo azul” de A. Connan Doyle (CD2).....	106

Conversación a partir de la lectura de “Nido de avispas” de Agatha Christie (CD3)	107
Conversación a partir de la lectura de “Los crímenes de la calle Morgue” de Edgar Allan Poe (CD4)	108
Conversación a partir de la lectura de “La espera” de J. L. Borges (CD5)	109
Conversación a partir de la lectura de “Ema Zunz” de J. L. Borges (CD6)	110
Conversación a partir de la lectura de “El bar de Gandia” de Juan José Saer (CD7)	112
Conversación a partir de la lectura de “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)” de Rodolfo Walsh (CD8)	113
Conversación a partir de la lectura de “El último caso del inspector” de Rogelio Luis Nogueras (CD9)	113
CAPÍTULO 8: ESCRIBIR LA LECTURA. OTRO ACERCAMIENTO A LOS MODOS DE LEER:	115
8. 1. Leer y escribir, escribir y leer	116
Sobre cómo se construyen los relatos policiales	116
Sobre el estilo del escritor y su función en la ficción	119
Sobre los detalles en la escritura	122
Sobre los personajes y sus relaciones	125
Sobre la (anti)verosimilitud del relato	128
Sobre los sentimientos que produce la lectura	129
8.2. Escribir la lectura: un proceso	133
El Diario de Canela	133
El Diario de Conrado	136
CONCLUSIONES GENERALES	139
BIBLIOGRAFÍA	146
ANEXO	152
DOCUMENTO 1:	152

1.1. Proyecto de Lectura y Escritura de Literatura: Leer y escribir obras de trama narrativa, policial o detectivesca.....	152
1.2. Secuencia de Lectura en el aula	158
1.3. Secuencia de Escritura	179
DOCUMENTO 2: REGISTROS DE LAS CONVERSACIONES LITERARIAS A PARTIR DE LA LECTURA DEL DOCENTE.....	187
2.1. Conversación a partir de la lectura de “Cuento policial” de M. Denevi (CD1)	187
2.2. Conversación a partir de la lectura de “La aventura del carbunco azul” de A. Connan Doyle (CD2).....	192
2.3. Conversación a partir de la lectura de “Nido de avispas” de Agatha Christie (CD3)	207
2.4. Conversación a partir de la lectura de “Los crímenes de la calle Morgue” de Edgar Allan Poe (CD4).....	216
2.5. Conversación a partir de la lectura de “La espera” de J. L. Borges (CD5) ..	223
2.6. Conversación a partir de la lectura de “Ema Zunz” de J. L. Borges (CD6) ..	230
2.7. Conversación a partir de la lectura de “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)” de Rodolfo Walsh (CD7).....	248
2.8. Conversación a partir de la lectura de “El bar de Gandia” de Juan José Saer (CD8)	255
2.9. Conversación a partir de la lectura de “El último caso del inspector” de Rogelio Luis Noguera (CD9).....	266
DOCUMENTO 3: REGISTRO DE LAS CONVERSACIONES LITERARIAS A PARTIR DE LA LECTURA INDIVIDUAL	276
3.1. Conversación literaria a partir de la lectura de Edgar Allan Poe (CI-3)	276
DOCUMENTO 4: TRANSCRIPCIÓN DE LOS DIARIOS ÍNTIMOS DE LECTURA	289
4.1. Diario de Lectura de Canela (D1)	289
4.2. Diario de Lectura de Mora (D2)	298
4.3. Diario de Lectura de Juana (D3).....	300

4.4. Diario de Lectura de Serrana (D4).....	303
4.5. Diario de Lectura de Santiago (D5)	303
4.6. Diario de Lectura de Conrado (D6).....	305
4.7. Fragmento del Diario de Lectura de Agustín (D7)	309
4.8. Fragmento del Diario de Lectura de Lisandro (D8).....	310
4.9. Fragmento del Diario de Lectura de Francisca (D9)	310
DOCUMENTO 5: TRANSCRIPCIÓN DE LAS NOTAS A PARTIR DE LA LECTURA DE “LA ESPERA” DE BORGES.....	311

INTRODUCCIÓN

¿Por qué *leer* literatura? ¿Por qué *enseñar* literatura? ¿Por qué insistir en que la literatura forme parte de la vida de las personas?, son algunos de los interrogantes que propone Graciela Montes (2001) para pensar el lugar de la literatura, dentro y fuera de la escuela. Un lugar que se halla en *la frontera indómita*, o, como propone Michèle Petit “parece ser un atajo privilegiado para encontrar un lugar, meterse allí, anidar (...)” para construir “habitaciones propias” donde pensar y sentir (2015:47). Precisamente desde ese espacio irremplazable de la experiencia literaria, desde la práctica misma de la lectura de literatura como pensamiento, dificultad, interioridad, y conversación, iniciamos una investigación con el propósito de indagar qué y cómo leen literatura los¹ estudiantes de sexto grado de una escuela² pública primaria en el marco de determinadas condiciones didácticas e institucionales. Se trata de una escuela con una trayectoria particular, ya que pertenece al sistema de Pregrado de la UNLP y, por ser de carácter experimental, posee una esencia innovadora desde sus orígenes. Además, en este estudio nos planteamos distinguir los conocimientos sobre literatura que poseen estos lectores sin una formación literaria específica y de qué manera inciden esos saberes en el proceso de construcción-deconstrucción de sentidos. Para ello tomamos como objeto de estudio las prácticas de lectura efectivas de textos literarios, es decir, el proceso de construcción de interpretaciones en situaciones didácticas concretas de lectura de literatura. En consecuencia, este trabajo busca ser un aporte al campo de la Didáctica de la Literatura que ha tenido un fuerte desarrollo en Argentina (Gerbaudo, 2009), aunque, hasta donde pudimos corroborar, las investigaciones emprendidas no abordan el estudio de los *modos de leer* en niños que se están iniciando como lectores. Es decir, un estudio centrado en describir y analizar las observaciones de lectura que proponen los niños, las diferentes hipótesis que construyen y las maneras en que las argumentan en el contexto escolar y en el marco de una situación didáctica de enfoque constructivista. De acuerdo con la bibliografía³ especializada, hay escaso conocimiento sistematizado sobre las operaciones de lectura a partir de las cuales los lectores pequeños construyen esas hipótesis; sobre aquello que les llama la atención en una lectura y que les permite formular preguntas sobre lo que están leyendo y los modos en

¹ Reconociendo y respetando la identidad de género, sólo a los fines de contribuir a la fluidez de la lectura, utilizamos el genérico masculino para nuestro trabajo.

² Llevamos adelante nuestra investigación en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP.

³ Gran parte de los trabajos producidos desde la perspectiva que proponemos estudian la lectura literaria en los sectores populares o en los jóvenes de los niveles medios y superiores de la educación (Cuesta, 2003; López Casanova, 2007; Ramírez, 2011; entre otros). Valeria Sardi (2009) investigó sobre los modos concretos de lectura literaria en aulas de escuela primaria, pero en relación con la construcción de identidades nacionales en los comienzos del siglo XX.

que argumentan. Por lo tanto, esperamos que nuestro trabajo sea una contribución a la sistematización de conocimientos en el campo de la didáctica de la literatura.

Organizamos esta tesis en ocho capítulos en el primero de los cuales abordamos los antecedentes y referentes conceptuales que enmarcan esta investigación. En primer lugar presentamos el marco teórico a partir del cual desarrollamos nuestro trabajo: la didáctica de la lectura, y de la literatura en particular, desde un enfoque constructivista. Explicamos también en esta primera parte la categoría *modos de leer* desde la que analizamos los datos construidos, teniendo en cuenta el aporte de diferentes autores. Luego, presentamos algunas investigaciones y estudios relacionados con la enseñanza de lectura de literatura en la escuela que resultaron significativos para nuestro trabajo. A continuación, hacemos un breve recorrido por las teorías de la lectura de literatura, desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XX, principalmente las que centran su estudio en la actividad del lector.

En el capítulo 2 desarrollamos la metodología de trabajo que hizo posible la construcción de los datos de esta indagación. Explicitamos, en primer lugar, una breve fundamentación y los problemas e hipótesis de investigación. A continuación detallamos el contexto institucional y didáctico en el cual se desarrolla la secuencia de lectura en la que se inscriben las conversaciones literarias analizadas. Finalmente, describimos la metodología utilizada para la recolección de datos.

En los capítulos 3, 4, 5 y 6 describimos los modos de leer manifiestos en los comentarios de los niños durante las conversaciones literarias que se desarrollaron a partir de las diferentes lecturas por parte del docente. En cada capítulo abordamos el análisis haciendo foco en un determinado aspecto de la lectura. En el capítulo 3 estudiamos de qué manera los niños construyeron nociones relacionadas con la tipología textual. En el capítulo 4, analizamos las ideas que elaboraron los niños a partir de sus conocimientos sobre la lógica interna de la narración en relación a: la historia que se cuenta; la manera en que se construye el relato; las características de los personajes y sus relaciones; el concepto de realidad y de ficción; la función del autor en la ficción. En el siguiente capítulo (5), abordamos el análisis de los modos de leer vinculados al conocimiento de mundo propio de la edad de los estudiantes de la muestra y al contexto de producción de la obra. Finalmente, en el capítulo 6, distinguimos las ideas que expresaron los niños acerca de la literatura como hecho artístico a partir de la lectura de un cuento de Borges.

El capítulo 7, por su parte, propone una síntesis de las conversaciones literarias de las cuales tomamos los comentarios analizados en los capítulos precedentes con el

propósito de evidenciar los problemas que fueron objeto de reflexión en las distintas lecturas.

Para terminar, en el último capítulo (8) presentamos el análisis de las producciones de las lecturas de algunos niños en sus *Diarios Íntimos de Lectura*, dispositivo pedagógico destinado a la escritura íntima de cada lector. En este estudio abordamos, en primer lugar, la centralidad que ocupan las preferencias literarias de los niños en vinculación con diferentes aspectos de las obras leídas. Y, finalmente, describimos el proceso de la lectura manifiesto en dos de los *Diarios* analizados.

En el Anexo de este estudio incluimos tres documentos en los que, por un lado, detallamos el proyecto y las secuencias didácticas desarrolladas en el aula y, por otro, exponemos los registros completos de las conversaciones literarias y de los Diarios de Lectura a partir de los cuales construimos los datos de la investigación.

CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO

De manera similar a otros campos, la complejidad que presenta la enseñanza de la literatura obliga a considerar cruces disciplinares que recuperan saberes de diversas disciplinas como el de la teoría y la crítica literarias, la sociología, la antropología, el psicoanálisis, la historia de la educación, la didáctica, entre otros. Según Analía Gerbaudo (2006) este entrecruzamiento de saberes da lugar a lo que denomina *didáctica como transdisciplina* que se desarrolla en una *zona de borde*. Es en este espacio heterogéneo de diálogo donde se sitúan los trabajos que generan conocimiento sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura. En consonancia con la idea de Gerbaudo tomamos para nuestro trabajo antecedentes de diversa índole que organizamos de la siguiente manera:

1. En primer lugar, explicitamos desde la perspectiva constructivista que sustenta nuestro trabajo, los aportes generales que ofrece la didáctica de la lectura y, específicamente, la didáctica de la literatura. Asimismo, en este apartado nos detenemos en las contribuciones de la teoría y crítica literarias, la didáctica de la literatura y los estudios sociológicos que resultaron fundamentales para construir y precisar nuestra principal categoría de análisis: los *modos de leer*.

2. En segundo lugar, reseñamos investigaciones y experiencias de lectura de literatura que centraron su análisis en prácticas de lectura concretas de niños de nivel primario para señalar algunos puntos de coincidencia con nuestro trabajo. Por un lado, la experiencia de Aidam Chambers basada en su enfoque *Dime* y, por otro, las investigaciones del grupo GRETEL dirigido por Teresa Colomer.

3. En último término, consideramos diversos estudios relacionados con las teorías de la lectura de literatura que resultaron útiles para analizar las observaciones e hipótesis de los niños al leer.

1. 1. La lectura de literatura desde una perspectiva constructivista

Este trabajo de investigación se centra, como anticipamos, en estudiar el proceso de construcción de interpretaciones en situaciones didácticas de lectura de literatura diseñadas desde una perspectiva constructivista. Por tal motivo tomaremos en cuenta los estudios acerca del aprendizaje de la lectura en general y de la lectura de literatura en particular realizados dentro de ese marco desde el cual se concibe a la lectura como la construcción de sentido por parte del lector, “sujeto activo que organiza su propio aprendizaje” (Rockwell 1991:297). En este sentido, Emilia Ferreiro afirma que el acto de lectura es un “proceso de coordinación de información” de diferente naturaleza:

Cuanto menos, el acto de lectura debe concebirse como un proceso de coordinación de información de diversa procedencia (con todos los aspectos inferenciales que ello supone), cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente. (1990:75)

Desde este enfoque, diversas investigaciones y experiencias llevadas a cabo en Latinoamérica en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura a partir de la década de los 80, han hecho aportes significativos respecto al rol del alumno y del docente en la construcción de saberes otorgándole al niño un lugar central en el proceso de aprendizaje.

Delia Lerner (1985) redefine el significado de “comprensión lectora” apoyándose en los estudios psicolingüísticos⁴ de la época que consideran los conocimientos previos del lector y los factores de orden afectivo en el proceso de construcción de significado. En este sentido, sostiene que no puede haber una única interpretación de un texto:

Sostener que el sujeto construye el significado supone aceptar que el significado construido por otras personas puede no coincidir con el nuestro. De esta diferencia en la interpretación no podemos deducir que el otro sujeto no ha comprendido el texto, sino que lo ha interpretado a través de sus instrumentos de asimilación, su conocimiento del mundo, los propósitos que orientan su lectura, las razones que lo llevan a identificarse con tal o cual personaje, los conflictos afectivos que está viviendo (1985:3)

Por otra parte, Lerner (1996) reflexiona sobre las condiciones didácticas que hacen posible la lectura en la escuela. Por un lado, propone que el docente adopte una posición en la conversación estableciendo una relación de “lector a lector” y, por otro, sugiere una redistribución de los derechos y deberes relacionados con la evaluación: un control de la validez de las interpretaciones compartida entre el docente y los niños. De esta manera se estarían formando lectores autónomos capaces de decidir entre diversas interpretaciones o de detectar contradicciones en función del sentido que está construyendo.

También desde un enfoque constructivista del aprendizaje, pero desde un modelo interactivo, Isabel Solé (1992) sostiene que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto que implica la presencia de un lector activo que a partir de sus

⁴ Delia Lerner (1985) se basa en las definiciones propuestas por los psicolingüistas Wittrock, M. (1981), Adams, M. y Bruce, B. (s/d), Smith, F. (1971), Spiro, R. (1980); y por los estudios psicoanalíticos de Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983).

conocimientos de mundo y del tipo de texto construye una interpretación. Al hablar de los conocimientos de mundo, Solé hace referencia a las representaciones acerca de la realidad y de los elementos constitutivos de nuestra cultura que toda persona construye durante la vida en la interacción con otros. Por otra parte, al referirse al conocimiento sobre el tipo de texto, recurre a la noción de “superestructuras” (Van Dijk, 1998) que funcionan como esquemas de interpretación, ya que cada tipo de estructura ofrece pistas que le permiten al lector anticipar la información que contiene y por lo tanto facilitan la interpretación. Además, Solé hace hincapié en la importancia de enseñar las estrategias que todo lector utiliza en forma inconsciente al leer y que sólo se hacen conscientes cuando la lectura presenta algún obstáculo que obliga al lector a detenerse para atender el problema. Es en ese momento cuando el lector toma consciencia de su propia “comprensión”. El conocimiento de dichas estrategias, según la autora, es imprescindible para convertirse en un lector autónomo:

Para ello quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos... (Solé, 1992:7)

En este sentido, Solé sostiene que “leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (1992:37).

Desde la misma perspectiva interactiva, Teresa Colomer (1991) considera a la lectura como una actividad caracterizada por dos tipos de comportamientos que se producen de manera simultánea y complementaria: “por una parte, *un comportamiento lector que se dirige a la construcción de sentido* a partir de actividades psicomotrices y de razonamiento, y, por otra, *un comportamiento lingüístico que se adecua a las características de la lengua escrita*” (1991:27). Siguiendo el pensamiento de Colomer, *sabe leer* quien es capaz de usar esos comportamientos -o competencias-. En consecuencia, es necesario tenerlos en cuenta en la planificación de la lectura en la escuela. Así, para favorecer la construcción de sentido la escuela tiene la obligación, por un lado, de *familiarizar* a los niños con la lectura literaria haciéndoles sentir que puede formar parte de su mundo ofreciendo situaciones de auténtica lectura *por placer* sin una actividad posterior. Desde nuestra perspectiva, como mostramos en este estudio, y admitiendo que la noción de “placer” es compleja, los docentes pueden promover en el aula este tipo de lectura siempre que propicien experiencias en las que

todos se sientan afectados por el encuentro con el texto y con otros lectores. Hacemos, además, una distinción entre la lectura de *placer* y la lectura de *goce*, en concordancia con los estudios de Barthes. La primera corresponde a una lectura proveniente de la cultura, “no rompe con ella y está ligada a una práctica *confortable*” (2007:22). En cambio, la lectura de goce es contracultural porque “provoca, desacomoda, desafía al lector” (Díaz Súnica, 2005:27). Esta distinción es productiva para no simplificar los efectos de una práctica que en gran parte resulta intangible.

Por otro lado, según Colomer, la escuela debe considerar: una selección de textos al alcance de la *comprensión* de los alumnos; los conocimientos previos y la contextualización del texto propuesto; la ayuda necesaria para que los lectores adquieran los mecanismos propios del acto de lectura, como la anticipación y la comprobación de hipótesis. A su vez, en cuanto al comportamiento lingüístico, la escuela, por un lado, debe ofrecer variedad de géneros y modalidades organizativas del texto para favorecer la comprensión, y, por otro, debe realizar una selección de contenidos para que los alumnos aumenten su *saber literario* a lo largo de la educación obligatoria. De esta manera, Colomer sostiene que:

Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura (2002:92).

Desde este posicionamiento sobre la lectura, Colomer (2005) propone algunas líneas de avance en la adquisición de la competencia literaria que la enseñanza tendría que propiciar a lo largo de la escolaridad. Los estudiantes deberían pasar: de sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicados en ella; del dominio incipiente de las habilidades lectoras a su dominio experto; del conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito; de la apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio; de formas limitadas de fruición a formas diversas; de la interpretación literal a la más compleja; de la recepción descontextualizada al uso de la contextualización. Con “competencia literaria”, Colomer alude al dominio de ciertas

convenciones que, desde su perspectiva, ayudarían a mejorar la lectura. “Leer cada vez mejor”, en palabras de Martina Fittipaldi⁵, implica:

(...) llegar a ser un lector autónomo, un individuo que pueda acercarse regularmente a la literatura, que sepa reconocerla, interpretarla, valorarla y, por sobre todo, descubrir en ella un modo de conocimiento, una forma de modificar la conciencia para intentar, así, transformar también la experiencia (2014:74)

Desde el campo de la didáctica de la literatura con bases en la teoría literaria, Analía Gerbaudo (2011) hace un análisis de las categorías de *herencia* y *fidelidad infiel* de Jacques Derridà, que resulta significativo para pensar la enseñanza de la literatura desde una ruptura con el origen (texto, autor, contexto, etc.) como puente garantizado de un sentido único o hegemónico y, además, nos permite profundizar las hipótesis. Es decir, es *infiel* o *verdaderamente heredero* quien es capaz de apropiarse de aquello que recibió para desviarlo o hacer algo nuevo con ello. Enseñar para “hacer lugar a que el otro arme una respuesta o una nueva pregunta, no ‘dictada’ por quien la provoca que, a su vez, mientras enseña, recrea el legado recibido” (2011:13). La enseñanza entonces, desde nuestra perspectiva, consiste en proponer problemas que produzcan ciertas contradicciones o “conflictos cognitivos” que permitan a los niños confrontar sus propias hipótesis con las de otros lectores haciendo posible la reelaboración de ideas y la construcción de conocimiento (Ferreiro, Teberosky, 1979; Lerner, 1992).

Desde este marco definimos a “los modos de leer” como las prácticas de lectura de literatura concretas que, de acuerdo a los estudios de Josefina Ludmer (2015), se construyen a partir de las preguntas “*qué se lee*” y “*desde dónde se lee*”. La primera se vincula, por un lado, al sentido material del texto: el lenguaje, los personajes, las situaciones, las descripciones, los relatos, las figuras de estilo, las metáforas, los espacios, los tiempos, los lugares, los valores de verdad. Y, por otro lado, *qué se lee* en cuanto al sentido interpretativo. Es decir, qué vio este lector, a qué le prestó atención; y qué interpretación o sentido le da a eso que observó. Asimismo, en relación a la segunda pregunta, *desde dónde se lee*, los modos de leer se construyen desde el lugar que ocupa en la sociedad el sujeto que lee, son históricos y son sociales, por lo tanto, son cambiantes. En nuestro trabajo esta pregunta se refiere al lugar que ocupa el lector como estudiante en una institución educativa, es decir, a la manera en que se posiciona como alumno y desde ahí construye su rol. Por otro lado, la pregunta *desde dónde se lee* se

⁵ Martina Fittipaldi forma parte del grupo de investigación GRETEL: Fittipaldi, M. (2014). ¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria.

refiere también a las prácticas literarias: todo lector siempre “lee desde alguna corriente, época, tipo de literatura especial, que elige secretamente como la propia” (2015:44). En estos sentidos, los lectores, desde ese posicionamiento particular y desde sus trayectorias como lectores de literatura -volveré sobre este concepto más adelante-, construyen/poseen determinados conocimientos culturales y literarios en particular.

En el mismo sentido, también desde la teoría literaria, Miguel Dalmaroni distingue diferentes modos de leer –tantos como lectores- según abran o no “territorios compartidos de lectura” que se pueden distinguir:

Por las expectativas que los activan o, al contrario, por los efectos que provoca leer los textos; por los intereses culturales que los condicionan o, en cambio, por las experiencias artísticas por las que un texto nos hace pasar. Por los recuerdos que provoca o, en cambio, por las imágenes completamente nuevas que nos permite componer (2010:1).

Esta manera de pensar la lectura de literatura se vincula con la idea de *fracaso* -de importante tradición y extensa bibliografía- que se fundamenta en que no hay repetición de la lectura. Lo que fracasa es la reproducción de la cultura. Es decir, la lectura como fracaso -exitoso- es la que no contempla el contexto, la que deja de lado las contraseñas culturales y convierte al lector en un “lector común” que puede desprenderse de lo que lo condiciona. Un lector *que no sabe*. Y es justamente esa ignorancia⁶ la que hace posible un encuentro auténtico con el texto (Dalmaroni, 2011, 2015) que dé lugar a la construcción-deconstrucción de sentidos. Es decir, la manera en que los lectores desarman o interrogan los supuestos de la cultura, los sentidos preestablecidos (sobre los materiales a partir de los cuales un escritor produce literatura, sobre la relación entre la vida y la obra del autor, sobre la vinculación entre el placer y el esfuerzo del lector, entre otros), como así también los modos de explicar el mundo que forman parte de un texto. Este modelo de *lector común* es el deseado desde nuestra perspectiva. Un lector “ignorante” que, justamente eso que “(no)sabe” “puede resultar, durante diversos modos de encuentro con los textos, mucho más prometedor que eso que le haya hecho conocer previamente la cultura” (Dalmaroni, 2011:150).

⁶ Dalmaroni, al hablar del “alumno ignorante” hace uso de la idea que expresa Jacques Rancière en *El maestro ignorante*: “Una de las hipótesis a nuestro entender más productivas de ese estudio está en la caracterización antropológica, diríamos, del alumno como un *ignorante* que nomás por su condición de actor social ya sabe, incluso desde antes de haber sido alfabetizado, lo principal: sabe cómo se aprende” (2011:151)

Complementamos la noción de *modos de leer* con los aportes de Jacques Leenhardt y Pierre Józsa⁷ sobre las “*modalidades sociohistóricas*” de la lectura. Éstas se vinculan con la organización de sentido que se produce a partir de una “*actitud intelectual*”. Es decir, de “la relación que el lector establece entre él mismo como sujeto cognoscente y el libro” (Leenhardt, 1990:1). De esta manera se pueden distinguir, según este estudio, las modalidades: “*fenoménica descriptiva*”, en la que el lector se separa claramente del objeto leído manteniéndose a distancia, sin tomar posición con respecto a los sucesos del relato o a los comportamientos de los personajes; en segundo término, la modalidad “*emocional identificatoria*” en la que el sujeto lector se siente interpelado o identificado con las situaciones o personajes del relato; y por último, la “*modalidad intelectual*” que se caracteriza por un “relativo equilibrio” entre las modalidades anteriores: “los comentarios adoptan un punto de vista distanciado, cuyo punto de concentración es la relación misma y no el objeto considerado” (Leenhardt, 1990:5). Podemos acceder a dichas modalidades a través de los comentarios, orales o escritos, que los lectores hacen de sus lecturas. Los autores utilizaron estas modalidades para analizar y describir los comentarios realizados por una muestra de lectores de dos obras literarias, considerando la dimensión sociohistórica del acto intelectual de leer desde el punto de vista de las actitudes que el lector es capaz de tomar ante el texto.

Finalmente, resulta significativo para nuestro trabajo reflexionar acerca de la idea de lector que propone Michèle de Certeau a partir de un concepto doble de la práctica de lectura⁸: una lectura “literal”, legitimada por las instituciones dominantes –la escuela, los medios de comunicación–; y otra lectura “creativa”, individual y silenciosa, que transgrede las normas impuestas por la institución. Esta última nos permite precisar la categoría *modos de leer* en tanto refiere a la construcción de conocimiento sobre un producto cultural que en este caso es la literatura. El contacto genuino con el objeto – texto literario- permite que los lectores produzcan diversos sentidos:

Análisis recientes muestran que «toda lectura modifica su objeto», que (Borges ya lo decía) «una literatura difiere de otra menos por el texto que por la forma en que se lee», y que finalmente un sistema de signos verbales o icónicos es una reserva de formas que esperan sus sentidos del lector. Si entonces el libro es un

⁷ Jacque Leenhardt y Pierre Józsa llevaron adelante una investigación empírica sobre la lectura, “Leer la lectura. Ensayo de sociología de la lectura” (1982). En ella propusieron a más de 500 lectores húngaros y franceses la lectura de dos novelas contemporáneas y les pidieron que las comenten. El análisis de las respuestas de los lectores evidenciaron lecturas desde diferentes enfoques relacionados con la “actitud intelectual”.

⁸ De Certeau (2000) propone una doble lógica de las prácticas de lectura moderna que desde su perspectiva se definen en cada contexto histórico y cultural particular.

efecto (una construcción) del lector, se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio*, producción propia del lector. Este último no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su "intención". Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones. (2000:181)

Además, de Certeau se interroga acerca del alcance de esta actividad lectora, siempre "reservada al crítico literario" y plantea la necesidad de que la historia, la sociología o la pedagogía escolar realicen aportes en este sentido.

Estas especificaciones sobre las prácticas de lectura nos permitieron precisar aspectos de nuestra principal categoría de análisis, *modos de leer*, para profundizar el conocimiento sobre las prácticas de lectura de literatura en el aula y de esta manera contribuir al conocimiento didáctico disponible acerca del modo en que los niños - lectores novatos- construyen sus interpretaciones al leer en situaciones de enseñanza de literatura.

1.2. La enseñanza de la lectura de literatura en la escuela primaria

Como decíamos en la introducción de este trabajo, no abunda la investigación referida a la manera en que los lectores novatos elaboran sus interpretaciones al leer literatura en la escuela: qué observan o les llama la atención en cada lectura y qué sentidos construyen durante la conversación con sus compañeros y con el docente; la manera en que argumentan sus interpretaciones o las van modificando tomando las ideas de otros; cómo influyen las intervenciones docentes en la construcción de sentidos.

Los estudios que resultaron significativos para nuestra investigación por centrarse en el proceso de construcción de interpretaciones a partir de la lectura de literatura son, por un lado, la propuesta de Aidam Chambers (1993) del enfoque de lectura *Dime* desarrollado en una escuela anglicana, y por otro, los estudios realizados en España sobre la interpretación literaria por el grupo GRETEL⁹, dirigido por Teresa Colomer.

Chambers, junto a un grupo de docentes con los que trabajaba con el propósito de mejorar la manera de enseñar la lectura de literatura a los niños, elaboró el enfoque *Dime* que se basa en la conversación cooperativa y consiste en "formular cierto tipo de

⁹ GRETEL es un grupo de investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona dirigido por la doctora Teresa Colomer que funciona como grupo estable desde el año 2006.

preguntas que cada uno de nosotros puede adaptar para ajustarlas a su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes” (2007:13). En toda conversación sobre un libro, de acuerdo al estudio de Chambers, se pueden distinguir tres tipos de situaciones: compartir el entusiasmo por lo que les gusta y por lo que no les gusta; compartir las dudas o desconciertos que produce la lectura; compartir los “patrones¹⁰ narrativos” formales de la historia. Estas situaciones no se producen de manera ordenada, sino que se van dando de manera mezclada a medida que avanza la conversación y son fundamentales para que los lectores negocien y construyan el sentido de lo que están leyendo –que puede diferir del sentido elaborado por otro grupo de lectores en otro momento-. Además, Chambers distingue diferentes maneras de hablar de acuerdo a sus motivaciones: hablar para sí mismo como un pensar en voz alta que pone en evidencia el proceso de pensamiento; hablar a otros con el deseo de ser interpretado; hablar juntos para resolver con otros cuestiones que resultan difíciles en soledad; hablar de lo nuevo a partir del placer que produce la discusión literaria misma: “placer intelectual”.

Por otra parte, Chambers sostiene que los niños desde muy temprana edad “son críticos naturales”, es decir, intentan encontrar sentidos, interpretar la manera en que se construye significado a través del lenguaje, las formas narrativas, las convenciones. Considera como parte de la crítica lo que hace el lector con el texto y lo que el texto le hace al lector, es decir, la experiencia singular de cada lector con el texto. Para que esto suceda, Chambers sostiene que los niños deben tener un interés profundo y los docentes, crear las condiciones necesarias para facilitar su expresión. En estos sentidos, el autor se pregunta, por un lado, “¿pueden los niños contar, o cuentan de hecho, ‘la historia de su lectura’?” (2007:43), y por otro, “¿qué es lo que hace la maestra que permite que los niños hablen por sí mismos?” (2007:45).

Chambers promueve, por un lado, la conversación informal entre lecturas y la escucha atenta de las hipótesis y dudas que surgen a partir de las diferentes lecturas, y por otro, la planificación de sesiones de intercambio en el aula. A su vez, propone comenzar la conversación con cuatro preguntas básicas¹¹ que apuntan a los efectos que produjo la lectura y promueve una reflexión. A partir de las coincidencias y repeticiones en las respuestas a las tres primeras preguntas, se interroga sobre *cómo lo saben*. Este

¹⁰ Chambers utiliza el término “patrones” para referirse a los elementos de una narración que se repiten de una manera predecible y constante, como también para aludir a los de carácter extratextual, como pueden ser otros textos o referencias del mundo real del lector (2007:24).

¹¹ Las cuatro preguntas básicas que propone Aidan Chambers para comenzar la conversación son: ¿Hubo algo que te gustara en este libro?, ¿Hubo algo que te disgustara?, ¿Hubo algo que te desconcertara?, ¿Notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión? (2007:102).

intercambio los llevará a la cuarta respuesta que permitirá establecer conexiones entre lo que ocurre en el texto, cómo está dicho y con qué recursos.

Estos aspectos del enfoque *Dime* ofrecen a nuestro trabajo una contribución sobre la importancia de la conversación en la enseñanza de la literatura y acerca del valor de “crítica” que poseen los comentarios de los niños al leer.

Por su parte, las investigaciones del grupo GRETEL toman para su diseño las indicaciones de Aidam Chambers en cuanto al análisis de las respuestas lectoras. Si bien estos trabajos se centran en la posibilidad que ofrece la literatura para acoger a niños migrantes y reconstruir su identidad cultural, también significan un aporte teórico sobre la forma en que los niños construyen significado durante la discusión colectiva de la lectura de literatura –en este caso de álbumes- y además, sobre las formas de participación del docente –que describen como *mediación*- durante la discusión compartida.

Una de las investigaciones del grupo GRETEL, “La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos migrantes”, pone en primer plano la participación activa de los niños durante la lectura y la construcción compartida de sentido en la discusión oral. En este trabajo, como en el nuestro, las investigadoras construyeron categorías sobre las respuestas lectoras en base al aporte de otros autores¹² y de su propio análisis de los datos obtenidos a partir de las discusiones literarias observadas. Así, las categorías creadas por ellas son: la categoría *referencial* –comentarios de los niños relacionados a los elementos de la narración: trama, personajes, etc.-, la categoría *composicional* –intervenciones relativas al libro como objeto, a su proceso de producción y circulación, a los elementos visuales-, la categoría *intertextual e intercultural* –comentarios que vinculan la lectura con otros textos u otros productos culturales y con su experiencia de vida-, y, por último, la categoría *personal* –comentarios que evidencian la proyección de los lectores en el texto leído a partir de su propia experiencia-. A su vez, las investigadoras incluyen dentro de cada categoría dos niveles de respuesta: el plano literal y el plano inferencial. Las conclusiones de este trabajo evidencian la dificultad de categorizar las respuestas de los niños frente a la lectura de literatura, ya que los límites entre los diferentes grupos de respuestas no suelen ser tan claros y precisos. El análisis realizado en esta investigación resulta

¹² Las categorías creadas para el estudio de las respuestas lectoras del grupo GRETEL se basan en los modelos de categorización de Bárbara Kiefer (1995), la clasificación de respuestas de Sandra Madura (1995), las claves de lectura de Martina Fittipaldi (2008) y los tipos generales de respuesta de Lawrence Sipe (2008).

interesante para seguir reflexionando sobre el modo en que los niños se vinculan con la literatura, los primeros efectos por los que ingresan al texto y la manera en que construyen sus interpretaciones (Colomer & Fittipaldi, 2012).

Por otra parte, como anticipamos, estas investigaciones también centran su análisis en la *mediación*, categoría utilizada para describir el rol del docente en situaciones didácticas de lectura. Colomer (2002) afirma que “la lectura compartida es la base de la formación de lectores” y que es de suma importancia continuar indagando sobre la mejor manera de interactuar con los niños al leer. Por ejemplo, sostiene que para evitar el miedo que cualquier texto desconocido provoca en el lector son fundamentales los comentarios previos del mediador ofreciendo información. Nuestro trabajo demuestra, entre otras cosas -como se verá- que para dar lugar a diversos modos de leer, la docente no debe anteponer sus conocimientos previos ni su opinión. Además, si durante la conversación literaria la maestra ocupa el lugar de lector -al igual que los niños- hace posible la participación de todos sin temor a equivocarse, ya que todas las interpretaciones o dudas que genere la lectura son igualmente valoradas en la conversación porque dan lugar a la construcción de hipótesis y a la discusión en torno a ellas. En este sentido, desde la concepción de lectura de literatura que sustenta nuestro trabajo, sostenemos que el que media entre los lectores en situación de conversación literaria es el texto. El docente ocupa, al igual que los niños, el lugar de lector. Sin embargo, las intervenciones del docente-lector durante la discusión resultan fundamentales para crear las condiciones adecuadas que favorezcan la construcción de conocimiento.

1.3. Un recorrido histórico por las teorías de la lectura de literatura

Como anticipamos al comienzo del capítulo, presentamos en última instancia las teorías de la lectura y los estudios literarios que proporcionaron aportes significativos para analizar los comentarios de los niños al leer.

Como ya explicamos, nuestro trabajo toma como objeto de estudio las prácticas de lectura de textos literarios que llamamos *modos de leer literatura*. Por tal motivo, presentamos un recorrido por aquellos aspectos de las teorías literarias que, por centrar su análisis en el lector resultaron útiles para nuestro trabajo. A groso modo podemos decir que en la primera mitad del siglo XX hubo un auge del paradigma de la semiótica que dejó de lado los estudios del siglo anterior, centrados en la figura del “autor”, para ocuparse del análisis de la obra misma aislada de las determinaciones contextuales. Sus mayores exponentes fueron el “formalismo ruso” y, avanzado el siglo XX, el estructuralismo francés. A su vez, en la segunda mitad del siglo se desarrollaron dos

líneas en los estudios literarios. Por un lado, comienzan a desarrollarse las teorías de la recepción y de la interpretación que abordaron el fenómeno literario dándole al lector un lugar protagónico. De esta manera, los diferentes teóricos intentaron explicar cuál es el rol del lector en la construcción del sentido y qué libertad tiene para trabajar con el texto. Por otro lado, desde el postestructuralismo, un grupo de críticos plantearon la *ilegibilidad* como condición, es decir, una cierta imposibilidad para construir sentido: la lectura deja de ser un lugar de acuerdo para convertirse en el espacio del malentendido. Cabe aclarar que las líneas divisorias trazadas entre los diferentes movimientos teóricos son sólo a fin de establecer diferencias útiles para nuestro estudio, pero de ninguna manera las consideramos fijas e inamovibles.

Comenzamos el recorrido con los estudios realizados por los teóricos de la recepción, por ser los que centraron su análisis en el sujeto lector. Luego nos detenemos en los estudios provenientes del formalismo ruso y del estructuralismo, focalizados en la obra y finalmente, nos referimos a la crítica posestructuralista.

La corriente que más ha avanzado sobre la comprensión de la literatura abordada desde la perspectiva del lector a comienzos de la década del 70' es la *teoría de la recepción*, proveniente de la hermenéutica y la fenomenología de los años cincuenta. Sus principales antecedentes provienen de la fenomenología trascendental del filósofo Edmund Husserl y de la hermenéutica del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer. Esta nueva perspectiva no centra su atención en las obras del pasado como lo hacía la hermenéutica, sino que estudia el rol del lector en la literatura. Así, los teóricos de la Escuela de Constanza comienzan a considerar en sus investigaciones al lector como un elemento fundamental en la formación del proceso textual. Sus exponentes más destacados, Hans Jauss y Wolfgang Iser, proponen un nuevo sentido de la noción de *estética* vinculado al aprendizaje del arte a través de la experiencia artística misma y por lo tanto, alejado de la idea de arte como ciencia de lo bello. Estas ideas sobre el arte -como experiencia y como ciencia de lo bello-, entre otras, están presentes en muchos de los comentarios de los niños a partir de la lectura de un cuento de Borges que analizamos en el capítulo 6.

En 1975, Jauss iniciaba un artículo sobre su tesis expuesta en la lección inaugural destacando el lugar central del lector que antes había sido invisibilizado:

La historia de la literatura, como la del arte, en general, ha sido durante demasiado tiempo la historia de los autores y de las obras. Reprimía o silenciaba a su 'tercer componente', el lector, oyente u observador. De su función histórica, raras veces se habló, aun siendo, como era, imprescindible.

En efecto, la literatura y el arte sólo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan y juzgan las obras (1987:59)

De esta manera, Jauss, y otros teóricos, daban inicio a una etapa centrada en el lector. En “La literatura como provocación de la ciencia literaria¹³”, Jauss (1976) enuncia siete tesis en las que propone orientar los estudios literarios hacia una nueva estética que atienda a la función social de la literatura, no ya desde la perspectiva del autor o de la obra, sino de la del público o lector, cuestionando de esta manera, el paradigma estructuralista dominante en la época. De esta manera, Jauss propone una historia basada en la experiencia del lector, en su relación *dialógica* con la obra. En dicho diálogo, el lector, desde su *horizonte de expectativas*, completa el texto de acuerdo al *horizonte de expectativas* del autor. Es decir, lo completa tal y como lo prevé el autor. Iser (1989) difiere en este concepto en cuanto para él el lector crea y reconstruye el texto. Su *teoría de la respuesta estética*, hace hincapié en la estructura del proceso de lectura, en las interacciones dinámicas entre el texto literario y su lector. Distingue así entre el *lector implícito* y el *lector real*. El primero es el que crea el texto, es la estructura misma del texto que invita a una respuesta, a un modo de leer determinado. El *real*, en cambio, es el que frente al texto pone en funcionamiento una serie de experiencias para reconstruir las estructuras que porta el texto. De esta manera, según Iser, la lectura es la tensión entre los dos lectores: el *real*, que está fuera del texto, debe enfrentarse al *implícito*, es decir a la multiplicidad de posibilidades que ofrece el texto (o *sistema de indeterminación*). En este sentido, el lector rellena de acuerdo a su experiencia extraliteraria los “vacíos de significado”, lo no dicho en el texto. Esto explica, según Iser, que todas las lecturas son diferentes, inclusive las realizadas por el mismo lector en diferentes momentos, ya que se sumarían nuevas experiencias en la tarea de rellenar los vacíos desde los que el texto se estructura. Es decir que no existiría una interpretación correcta y única que consuma el potencial semántico de la obra. La teoría de Iser resulta útil para reflexionar acerca de la manera en que los niños van construyendo sus interpretaciones en los distintos momentos de las conversaciones desde sus trayectorias particulares y sin perder de vista los rasgos distintivos de cada texto.

Para Stanley Fish, también teórico de la recepción, la lectura no se propone descubrir lo que significa el texto, sino que “es un proceso en el cual se experimenta lo que el texto *le hace* al lector” (Eagleton, 1998:56). Desde una perspectiva pragmática del

¹³ Discurso inaugural de Hans Jauss en la Universidad de Constanza en el que plantea la necesidad de revisar los principios y métodos de la ciencia literaria vigentes.

lenguaje, lo que está diciendo Fish es que lo que el texto le hace al lector es en realidad lo que el lector le hace al texto. Es decir, lo que interesa es la estructura de la experiencia del lector, no una supuesta estructura objetiva del texto. De esta manera, asegura que no hay obras sino historias de sus lecturas por parte de *comunidades interpretativas*. Es decir que el conjunto de categorías y supuestos que cada lector-intérprete tiene disponible y pone en juego al leer, pertenecen a la comunidad interpretativa de la que forma parte; y, a su vez, en cada lector confluyen diversas comunidades interpretativas que dialogan entre sí estableciendo variaciones.

Otro teórico que realizó importantes aportes a los estudios de la recepción, Roland Barthes (1973), en su libro *El placer del texto* postula un erotismo de la lectura considerado en un sentido psicoanalítico. Así, cuando habla de textos de *placer* se refiere a los que aportan al lector cierta comodidad en el reforzamiento de su ego y por eso son compatibles con la cultura. En contraposición a esta clase de textos se refiere a los textos de *disfrute* vinculados con una experiencia contra cultural en el sentido de la incomodidad que provocan en el lector. En palabras de Eagleton (1998), tanto Iser como Barthes,

cada quien a su manera, hacen caso omiso de la posición del lector en el marco histórico. Los lectores, por supuesto, no leen en el vacío todos ocupan una posición social e histórica, y la forma en que interpretan las obras literarias depende en gran parte de este hecho. Iser se da cuenta de la dimensión social de la lectura, pero por lo general prefiere concentrar la atención en su aspecto “estético”. Barthes, presenta una experiencia privada, social, especialmente anárquica (1998:54).

En la misma época se desarrollaron otros movimientos que abordaron la crítica literaria en el marco de la pragmática. Por ejemplo, desde la semiología italiana, Umberto Eco relacionó su *Obra abierta* (1985) con la Estética de la recepción trazando analogías entre el receptor de arte y el lector de textos. Plantea que, aunque el autor produce su obra de arte para que sea comprendida tal como la comprende él mismo, los receptores la interpretan desde sus diversas perspectivas, ya que poseen diferentes gustos. Esta idea es muy similar a la que exponen algunos estudiantes en sus comentarios acerca de sus lecturas (ver comentarios de Lola respecto a la lectura de “Emma Zunz”, p. 79). Asimismo, en *Lector in fabula* (1987) el autor afirma que la comprensión y el análisis de un texto depende de la cooperación interpretativa entre el autor y el lector. De esta manera, el lector actualiza el texto en relación a lo *no dicho*. Sin embargo, afirma que la posibilidad de múltiples interpretaciones no es infinita sino que está limitada por el propio

texto. Es decir, las conjeturas interpretativas que el lector formula deberán ser aprobadas por la coherencia del texto; de no ser así, se trataría entonces, de *sobreinterpretaciones o interpretaciones aventuradas*.

También desde una perspectiva pragmática, Jonathan Culler (1985) interviene en el debate sobre los límites de la interpretación afirmando que lo que Eco denomina “sobreinterpretación” podría ser en realidad la práctica de hacer preguntas que el texto no plantea sobre sí mismo como búsqueda intelectual sobre el funcionamiento de la literatura. De esta manera, Culler afirma que el foco debe ponerse en la *competencia literaria*, es decir, en las estructuras que el lector emplea para construir un texto. Culler comparte con Fish la idea de lectura situada, y en este sentido determinada, ya sea por la *competencia literaria* (Culler) o por las *comunidades de interpretación* (Fish).

Norman Holland¹⁴ avanza más allá del antitextualismo de Fish proponiendo una teoría situada absolutamente en el lector y fundamentada en la teoría psicoanalítica que ofrecería las herramientas para comprender el modo en que los lectores operan al leer literatura. El autor plantea que la lectura permite al lector recrear su identidad y que el texto funciona como un estímulo estético que posibilita el desarrollo de fantasías, deseos, proyecciones que convergen en una interpretación particular del lector. Es decir, para pasar del texto como objeto a la experiencia de él es necesario el psicoanálisis. De esta manera, cada obra es el producto de una lectura y por lo tanto es el lector quien determina el sentido. Así, la literatura es, principalmente, experiencia (Garayalde, 2014).

Las distintas teorías a las que hicimos referencia surgen principalmente como una crítica a los estudios estructuralistas que se estaban desarrollando desde comienzos del siglo XX como reacción ante las investigaciones lingüísticas de índole positivistas de la época. No nos interesa detallar aquí los pormenores de la génesis y evolución del pensamiento estructuralista, ya que no es el objeto de este estudio y lo excede; pero sí nos vamos a detener en las ideas desarrolladas desde la lingüística por el *Formalismo ruso*¹⁵ y por las escuelas estructuralistas que derivaron de él, ya que, de alguna manera, se relacionan con los estudios de la recepción que se desarrollan luego y, además, permiten desarrollar nuestros argumentos.

¹⁴ Crítico literario y psicoanalista norteamericano.

¹⁵ La denominación *formalismo* surge de los detractores de esta corriente de crítica literaria que se desarrolló en Rusia entre los años 1915 y 1930 (Todorov, 2016).

El denominado *formalismo ruso* surge en 1916 a partir de la publicación de un grupo de estudiantes -ligados a los movimientos artísticos de vanguardia- reunidos en el “Círculo lingüístico de Moscú” y de los estudios realizados por la Opoiaz¹⁶. Estos jóvenes se propusieron definir la “literariedad”, propiedad esencial de toda obra literaria. En palabras de Boris Echenbaum:

Lo que nos caracteriza no es el “formalismo” como teoría estética, ni una “metodología” que representa un sistema científico definido, sino el deseo de crear una ciencia literaria autónoma a partir de las cualidades intrínsecas de los materiales literarios. Nuestra única finalidad es la conciencia teórica de los hechos que pertenecen al arte literario como tal (2016:33).

Los estudios que surgen a partir de estos movimientos cambian la manera de analizar las obras hasta el momento. El sentido de las obras deja de ser el resultado del proyecto intelectual de un autor o de la tradición literaria para pasar a ser la consecuencia de la construcción misma del texto, es decir de la organización interna que define su forma. La noción de forma que introducen los formalistas es novedosa en cuanto refiere a un sentido dinámico que tiene contenido en sí misma y que se siente a partir de la percepción estética -que no es psicológica sino un elemento del arte-: “La percepción estética es aquella en la que sentimos la forma (tal vez no sólo la forma, pero por lo menos la forma)” (Todorov, 2016:44).

Una de las cualidades específicas de la obra literaria a la que refieren los estudios formalistas se relaciona con el uso poético de la lengua en contraposición con la lengua cotidiana. Siguiendo el análisis de Eagleton ([1983] 1998), la idea de literatura de los formalistas rusos se relaciona con un uso específico de la lengua, una organización especial del lenguaje. Conciben a la literatura como una manera de escribir que transforma el lenguaje ordinario, lo “rarifica”. Por tal motivo se dedicaron al estudio de la forma literaria -sonido, imágenes, ritmo, sintaxis, metro, rima, etc.- dejando de lado el análisis del contenido. Además, sostenían que tanto las normas de lo literario -“lo poético”- como sus desviaciones se modifican al cambiar el contexto histórico o social. Es decir, el lenguaje considerado literario en un determinado momento histórico y social, puede no serlo en otro contexto:

Para los formalistas “lo literario” era una función de las relaciones *diferenciales* entre dos formas de expresión y no una propiedad inmutable. No se habían propuesto definir la “literatura” sino lo “literario”, los usos especiales del lenguaje

¹⁶ La abreviatura “Opoiaz” corresponde a la Sociedad de Estudio del Lenguaje Poético que surge en San Petersburgo en el año 1917 y colabora con los estudios del Círculo de Moscú.

que pueden encontrarse en los textos “literarios” pero también en otros diferentes (1998:7)

Los primeros estudios de los formalistas estaban vinculados al problema de los sonidos en el verso, pero luego se ocuparon de una teoría general del verso. Durante los quince años que duró su actividad produjeron gran cantidad de obras que incluye también la narrativa. Detenemos nuestra mirada en estos estudios porque, al analizar los comentarios de los estudiantes durante las conversaciones literarias, observamos que en reiteradas oportunidades refieren a algunos aspectos relacionados con la “forma” y con el “lenguaje literario” para construir nociones vinculadas a la tipología textual y a la lógica interna de la narración, como analizaremos en el capítulo 3 y 4.

El estructuralismo moderno –hacia la década del 70’- trabajó con las ideas del formalismo ruso, pero sistematizándolas de una manera más concreta y, fundamentalmente, revolucionó los estudios sobre la narrativa a partir del trabajo sobre los mitos que realizó el antropólogo francés Lévi-Strauss. Se podría afirmar, como dice Eagleton, que “el estructuralismo no sólo vuelve a pensar todo de cabo a rabo (esta vez como lenguaje), vuelve a pensar todo como si el lenguaje fuera el tema o la materia principal de sus investigaciones” (1998:67). El estructuralismo atacó al “sentido común”, la realidad dejaba de ser algo fijo que se podía ver en las cosas para pasar a ser lo que se experimentaba como efecto de una estructura determinada:

El estructuralismo desechó simultáneamente el objeto real y el sujeto humano. Este movimiento doble define el proyecto estructuralista. La obra ni se refiere a un objeto ni es expresión de un sujeto individual, ambos son descartados, y sólo queda entre ellos, en el aire que los separa, un sistema de reglas (Eagleton, 1998:71).

De esta tesis se desprende la idea que tenían los estructuralistas del “lector ideal” o competente: el lector como función del texto. Es decir, ese “superlector” sería aquel que tuviera el conocimiento técnico necesario para descifrar el significado de la obra. El “lector ideal” se contrapone al “lector común” al que aspiramos desde nuestra perspectiva. Un lector que al no poseer conocimientos específicos sobre literatura puede experimentar un encuentro genuino con el texto y, a partir de él, construir sentidos.

Por otra parte, también en la década del 70, un grupo de críticos comienza a cuestionar la apreciación única y cerrada del texto por parte de los teóricos del formalismo ruso y

del estructuralismo francés. Bajo el nombre de Escuela de Yale¹⁷, Paul de Man, Harold Bloom, Geoffrey Hartman, J. Hillis Miller y Jacques Derridà encabezaron una relectura de los representantes del New Criticism¹⁸. En 1979 publican *Deconstruction and criticism*, donde sostienen que el lenguaje literario no se puede reducir a un significado, ya que es al mismo tiempo presencia y ausencia de sentido. Por lo tanto la lectura es desacuerdo, es malentendido.

Para los teóricos de Yale el malentendido -el “fracaso”- no es producto de la incompetencia del lector o la lejanía con el horizonte de producción. En el texto no hay uno o varios sentidos ocultos, no hay una legibilidad posible. Lo legible en el texto es justamente esa ilegibilidad. Derridà (1986) plantea que el trabajo de deconstrucción demuestra que muchas veces leer consiste en experimentar lo inaccesible del sentido, y que lo que se lee es una cierta *ilegibilidad* que se hace *legible* con la lectura. Es decir, lo “ilegible” es “lo que no se da como un sentido que debe ser descifrado a través de una escritura”, y que tal ilegibilidad no es un impedimento para leer: “en la lectura es donde la ilegibilidad aparece como legible” (1990:32). Desde esta perspectiva de los críticos posestructuralistas, leer una obra literaria es necesariamente leerla en relación con otros textos. En este sentido son “textualistas”, ya que no hay nada fuera del texto, a no ser otros textos. La lectura misma sería así un acto textual (Garayalde, 2014). En relación a esto, Barthes afirma que la lectura es un movimiento inacabable que sólo produce sentidos provisorios:

Ese ‘yo’ que se aproxima al texto es ya una pluralidad de otros textos, de códigos infinitos (...). En efecto, leer es un trabajo de lenguaje. Leer es encontrar sentidos, y encontrar sentidos es designarlos, pero esos sentidos designados son llevados hacia otros nombres; los nombres se llaman, se reúnen y su agrupación exige ser designada de nuevo: designo, nombro, renombro: así pasa el texto: es una nominación, una aproximación incansable, un trabajo metonímico (2004:6-7).

De esta manera, no habría separación entre “la obra” y “su comentario”. Es decir que, aceptando la idea de indecibilidad del texto, la crítica misma sería literatura. A partir de esta ruptura de fronteras, de Man (1990) define la *resistencia a la teoría* como una

¹⁷ A propósito de esta denominación, el mismo J. Derridà ha comentado que no se trata de un grupo homogéneo (Garayalde, 2014:76)

¹⁸ Se conoce como New Criticism (Nueva Crítica) a una corriente originada en Estados Unidos que propuso la lectura atenta del texto (Close Reading). Entre sus integrantes podemos mencionar a F. R. Leavis, N. Frye y T. S. Eliot. Esta corriente literaria inició el análisis de las obras prestando especial atención a las ambigüedades y contradicciones internas, tanto lingüísticas como literarias. (Eagleton, 1998:33)

resistencia al uso del lenguaje sobre el lenguaje; la resistencia a la posibilidad de transparencia del lenguaje y por lo tanto a la legibilidad del texto. El trabajo de De Man (1979) en *Alegorías de la lectura* pone de manifiesto las consecuencias del deconstruccionismo sobre su teoría de la lectura basada en la idea de *indecibilidad* como imposibilidad de lectura. Según De Man, el texto escribe su ilegibilidad al presentar dos significados válidos y al mismo tiempo excluyentes: el sentido literal (gramatical) y el sentido figurado (retórico):

es posible hacer que dependan de una sola línea de texto dos lecturas enteramente coherentes y enteramente incompatibles entre sí, dos lecturas cuya estructura gramatical está desprovista de ambigüedad, pero cuyo modo retórico transforma tanto el talante como el modo del poema, poniéndolo al revés. (...) Las dos lecturas han de entablar una confrontación directa entre sí, dado que una es precisamente el error denunciado por la otra y tiene que ser desmantelado por ella. De ninguna manera podemos tomar tampoco una decisión válida en cuanto a establecer cuál de las lecturas ha de tener prioridad sobre la otra; ninguna de ellas puede existir en ausencia de la otra (1990:25-26).

La idea de *indecibilidad* a la que alude De Man ya había sido advertida por Barthes en el análisis de un cuento de E. A. Poe. Para él la indecibilidad no constituye una debilidad sino que es intrínseca a la narración: “no hay determinación unívoca de la enunciación: en un enunciado *están ahí* muchos códigos, muchas voces, sin ninguna preeminencia” (1993:352). Barthes se pregunta, al igual que De Man, cuál sería el fundamento para decidir sobre un sentido por sobre otro.

Blanchot, por su parte, propone una lectura respetuosa de la singularidad de cada obra literaria y sostiene que la verdadera lectura es la que plantea una “crisis”, ya que la naturaleza misma del texto literario implica dificultades (1959).

Desde esta concepción de lectura como “crisis” o como “fracaso” -un fracaso exitoso- abordamos un estudio sobre la manera en que un grupo de niños construye diversas interpretaciones al leer literatura, distanciándonos de la idea tradicional de lectura como “comprensión” que niega tanto su sentido plural como la singularidad de cada experiencia literaria.

CAPÍTULO 2: DECISIONES METODOLÓGICAS

2.1. Problema de investigación: propósitos e hipótesis.

El problema de la presente indagación, reiteramos, consiste en describir *los modos de leer* que se despliegan en el aula de una escuela primaria a partir de la lectura de literatura en el marco de determinadas condiciones didácticas e institucionales. Tal como anticipamos en la introducción, se trata de una escuela dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. Por lo tanto, es una escuela que posee características particulares en relación a su funcionamiento y a las condiciones institucionales en las que se desarrolla la enseñanza.

Nos interesa destacar especialmente las condiciones institucionales del trabajo docente porque inciden directamente en la manera en que se elaboran los proyectos y las secuencias de trabajo áulico. En este sentido, los docentes participamos de espacios - durante la jornada laboral- para compartir el trabajo con colegas y con la supervisión de coordinadores especializados en cada una de las áreas. Esto hace posible un trabajo de reflexión e intercambio constante entre los docentes sobre qué enseñar y cuáles serían las condiciones más favorables para que todos los niños puedan aprender. En este sentido, la institución funciona como una “comunidad de estudio” comprometida en la producción de nuevos conocimientos didácticos (Lerner, 2009:59) a partir del “análisis compartido de la práctica” (Lerner, 2009:66).

A propósito de nuestra investigación, nos interesa señalar algunas de las condiciones didácticas que enmarcan la enseñanza en esta escuela porque forman parte del contexto en el que se desarrollaron las conversaciones literarias que tomamos para nuestro análisis. En las aulas de esta institución son habituales desde el nivel inicial las situaciones de lectura de literatura y posterior intercambio de ideas en el marco de secuencias y proyectos. Es así como los sujetos de esta investigación, más allá de sus trayectorias particulares, han transitado a lo largo de su escolaridad por diversos proyectos de lectura en un ambiente literario donde se busca un estatus lector igual para todos, tanto docentes como estudiantes, en el cual todos han tenido la oportunidad de escuchar y de ser escuchados. De esta manera, están habituados desde pequeños a ciertas condiciones didácticas generales frente a la lectura literaria. Saben que pueden opinar, expresar los pensamientos y sentimientos que generan las lecturas, que pueden dudar y por lo tanto plantear las preguntas que les surjan. Asimismo, están habituados a fundamentar sus opiniones volviendo al texto para defenderlas frente a otras diferentes. Esto es posible porque, como dijimos antes, en las aulas que han transitado, los docentes generaron ambientes literarios que propiciaron que todos se posicionaran

como lectores por igual, sintiéndose autorizados a disentir con el gusto o con las ideas planteadas por los otros, tanto de estudiantes como de maestros; como así también, validando diversas interpretaciones a partir de las discusiones colectivas. Son aulas en las que se le ha asignado un lugar privilegiado a la lectura.

Nos interesa retomar la idea de *trayectoria* mencionada antes, porque a lo largo del análisis que presentamos en los próximos capítulos la consideramos como uno de los factores que inciden en los modos de leer de los estudiantes. En este sentido, cuando utilizamos la expresión *trayectoria de lectura*, estamos aludiendo a la manera en que cada estudiante transitó su experiencia lectora, tanto en su recorrido escolar como por fuera de la escuela. Tomamos este concepto de la distinción que hace Flavia Terigi (2007) entre las “trayectorias reales” -itinerarios que realmente recorre cada uno de los estudiantes- y las “trayectorias teóricas” -itinerario lineal a través del sistema educativo y según éste lo prevé-. El concepto de *trayectoria de lectura*, entonces, remite a la importancia de conocer el recorrido de cada uno de nuestros alumnos, observando sus puntos de partida, para crear condiciones institucionales atentas a las distintas cronologías de aprendizaje en pos de una mayor inclusión. En este sentido, el aula está habitada por variadas trayectorias de lectura.

Retomando lo que decíamos al comienzo, el objetivo principal de nuestro estudio consiste en conocer diferentes *modos de leer* que se pueden suscitar en un aula de escuela primaria a partir de la lectura de literatura y en determinadas condiciones didácticas, para pensar y describir cuáles son las operaciones que realizan estos lectores. Asimismo esperamos distinguir los conocimientos sobre literatura que disponen los niños de la muestra y que inciden en la construcción-deconstrucción de sentidos, como así también conocer aquellos aspectos que la obstaculizan. De estos propósitos se deslinda otro relacionado con la enseñanza: buscamos describir las condiciones didácticas que hacen posible el despliegue de diversos modos de leer en un aula de escuela primaria.

Las primeras aproximaciones al campo teórico y empírico que realizamos demuestran que en estas aulas de escuela primaria se construyen diferentes *modos de leer* literatura en situaciones de lectura compartida y en el marco de determinadas condiciones didácticas e institucionales. A partir de esta hipótesis principal planteamos otras más específicas.

El surgimiento o despliegue de diferentes *modos de leer* en el aula está estrechamente relacionado con las intervenciones del docente destinadas a recuperar los diferentes

efectos que la lectura produce en los niños para que sean sometidos a discusión y reflexión. En este sentido hemos podido comprobar por un lado, que las intervenciones del docente que recuperan los diferentes efectos que la lectura produce en los niños y los sometan a discusión y reflexión, garantizan que cada lector exprese y valore lo que le pasa mientras lee aprendiendo a considerar de esta manera su experiencia con la lectura. Es decir, las intervenciones del docente también hacen posible que el niño pueda volver a pensar eso que le sucede mientras lee e interrogarlo. Por otro lado, la selección de un corpus de textos que no responde en su totalidad a las restricciones propias de un género propone problemas de aprendizaje que buscan hacer trastabillar las hipótesis que los niños construyeron hasta el momento promoviendo, de esta manera, la elaboración de diversos *modos de leer*. Finalmente, observamos que cuando los niños leen tienden a realizar conceptualizaciones y generalizaciones teóricas que evidencian conocimientos sociales sobre literatura (géneros, autores, colecciones, argumentos, prácticas, etc.). Si bien no nos detendremos en estos contenidos específicos, profundizaremos en la manera en que estos lectores los manifiestan en sus comentarios y los reelaboran en la conversación con los otros, como podemos leer en los capítulos 3, 4, 5 y 6 de esta tesis.

2.2. Fundamentación de la elección metodológica

Como explicamos anteriormente, nuestra investigación se basa en el análisis de las prácticas de lectura concretas de un grupo de niños en el marco de una secuencia de lectura de literatura desarrollada durante el año 2015 en una escuela primaria de la ciudad de La Plata. Tomamos para la muestra un curso de los cinco que conforman el sexto grado en la institución, integrado por 30 estudiantes.

Se trata de una indagación de carácter cuasi-experimental. Por un lado, porque en las aulas de la institución donde se desarrolla el trabajo son habituales desde el nivel inicial las prácticas de enseñanza que, en el contexto de un enfoque constructivista, proponen como objeto las prácticas socio-culturales del lenguaje. Por otra parte, porque es la primera vez en su escolaridad que se les propone a los alumnos abordar una cantidad considerable de textos y autores que no fueron pensados para un público infantil y tampoco pertenecen al canon ni a las tradiciones dominantes en la enseñanza de literatura en la escuela primaria argentina. Dichos materiales, en su mayoría, no están incluidos en los repertorios, recomendaciones, secuencias de lectura o libros, destinados para esta edad. Además, y fundamentalmente, el trabajo en equipo entre los docentes del curso, funciona como un grupo de estudio donde se construye conocimiento didáctico, ya que se trabaja con hipótesis que se contrastan y se

reformulan y se toman decisiones en base a lo que sucede en el aula. En este sentido, tomamos la categoría *aulas de literatura* que propone Gerbaudo (2006) para referirnos no solo al diseño didáctico de la clase sino al conjunto de decisiones previas que abarcan la selección de contenidos, de materiales, del corpus, etc., pero que fundamentalmente, incluye un posicionamiento teórico y político. Siempre hay un docente-lector que decide, consciente o inconscientemente, cómo enseñar literatura en base a razones teóricas, epistemológicas y políticas.

Decidimos realizar una investigación cualitativa de corte etnográfico (Guber, 2001) ya que creemos que ofrece mayor flexibilidad para abordar y comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, como así también, elaborar representaciones sobre lo que piensan, dicen, hacen, sienten los sujetos. Es decir, permite captar sentidos irreductibles a la posibilidad de cuantificación. En el mismo sentido, Robert Stake afirma que “el investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (2007:11).

Asimismo, epistemológicamente, nuestro trabajo se sitúa dentro de la denominada *Investigación Acción* (Cifuentes Gil, 2014) porque se centra en los procesos más que en los resultados, y además, porque la reflexión sobre la enseñanza nos permite construir hipótesis que retroalimentan la práctica. Desde esta modalidad se considera al docente como intelectual capaz de construir conocimiento pedagógico a partir de la comprensión de las prácticas educativas, es decir, comprender la subjetividad como constitutiva del quehacer pedagógico y de la producción del conocimiento colectivo. Conocimiento que se obtiene al poner en un espacio común lo subjetivo, que, de esta manera pasa a ser objeto compartido para que todos lo miren, opinen, discutan. En este sentido, la modalidad de *participación nativa* (Guber, 2001) adoptada en esta indagación nos permitió realizar una observación *pura* sin que nuestra presencia afecte el comportamiento de estudiantes y maestra, ya que al formar parte del equipo docente del curso nuestra estancia en el aula es habitual.

Como explicamos al comienzo, para profundizar en el estudio de las prácticas concretas de lectura seleccionamos un *caso*: las conversaciones literarias desarrolladas durante un año lectivo en un aula de sexto grado de la escuela. En este sentido, para Stake (1999) el estudio de casos se propone la comprensión del objeto de estudio y abarca tanto la particularidad como la complejidad de un caso singular: “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (1999:16). Por otra parte, Stake propone una clasificación de acuerdo al interés del investigador y distingue entre el estudio de

caso *intrínseco* y el estudio de caso *instrumental*. Esta última categoría se vincula con nuestro interés de comprender en profundidad el caso estudiado -la construcción de modos de leer en situaciones de enseñanza- para contribuir a la comprensión de cuestiones más generales. Para seleccionar el caso que estudiamos en profundidad en nuestra investigación, seguimos el aporte de Stake acerca de que se debe elegir un caso “donde nuestras indagaciones sean bien recibidas” y “que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión” (1999:17). A continuación, describimos el contexto didáctico que enmarca el estudio del caso seleccionado para nuestra indagación.

2.3. El contexto didáctico

Como ya explicamos, para profundizar nuestro estudio sobre los *modos de leer* literatura, partimos de las *conversaciones literarias* que se desarrollaron en un aula durante un año. Cabe aclarar que decidimos utilizar el término *conversación literaria* en lugar de *intercambio literario*, ya que dicha expresión enfatiza la simetría entre los participantes y alude a la inclusión de todos los lectores de manera igualitaria. Se trata de estudiantes y docentes pensando críticamente, exponiendo sus dudas, sus perplejidades, errores, desconciertos. Al respecto, afirma Dalmaroni (2014) que “la capacidad del docente para propiciar que la clase que él orienta y encabeza produzca modos del encuentro, de la escucha y de la conversación que posibiliten pensar a todos –profesor y estudiantes- más allá de lo sabido o en su afuera”. Es en este sentido que define *territorio de lectura compartido*, un espacio que se construye en torno al texto leído y que coloca a la obra literaria como punto de partida. Es decir, lo que media es el objeto en torno al cual se desarrolla la conversación: el texto literario. Aidan Chambers (2007), como explicamos en el primer capítulo (pp.19-20), piensa este diálogo conversacional centrado en la experiencia con el texto y desarrollado en un clima de confianza en el que los niños se sientan interlocutores válidos.

Las conversaciones estudiadas en este trabajo forman parte de una secuencia de lectura de literatura que, a su vez, integra un proyecto¹⁹ de clase más amplio que incluye además una secuencia de escritura de literatura. Dentro de un marco constructivista, la decisión institucional de trabajar a partir de proyectos responde a las posibilidades que ofrece como modalidad para organizar la enseñanza: por un lado, admite la planificación de la tarea en un tiempo prolongado que permite cierta flexibilidad y, por otro, puede

¹⁹ El proyecto áulico y las secuencias de lectura y escritura mencionadas se pueden leer en el Documento I del Anexo, pp.152-187.

articular diferentes secuencias orientadas a cumplir con los propósitos planteados en su planificación. Miriam Nemirovsky define la secuencia didáctica como:

La organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni rigidizar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo (1999:3).

En ellas se organizan las diferentes *situaciones didácticas*²⁰ con una frecuencia estable y previendo las *condiciones didácticas* en las que se van a desarrollar, es decir, las diversas acciones que el docente desarrolla para crear un *medio* que favorezca la construcción de conocimientos en los niños. Son, en definitiva, aquellas variables didácticas que pueden modificarse de acuerdo a las decisiones que va tomando el docente (Sadovsky, 2005). En el ámbito de la Didáctica de la Matemática, Guy Brousseau (1986) destaca la necesidad de la *estructuración del medio* refiriéndose, por un lado, a las posiciones del docente en cuanto gestión de clase, es decir, preparando la clase y enseñando, y por otra parte, en relación a las posiciones que puede adoptar el estudiante en las diversas *interacciones*: con la problemática propuesta -en nuestra área de trabajo, una obra literaria- y con el docente a propósito de la interacción con la problemática. De esta manera, la maestra genera en el aula ciertas condiciones didácticas que hacen posible, en este caso, la *lectura* de literatura. Estas relaciones que la maestra y sus alumnos establecen en torno al saber, el *contrato didáctico*, implican una determinada distribución de derechos y obligaciones en el aula: “lo que cada participante (...) tiene la responsabilidad de hacer y de lo cual será, de una u otra manera, responsable frente al otro” (Brousseau, 1986:299). De esta manera, el contrato didáctico -implícito en toda situación didáctica- muchas veces explica las “respuestas y conductas que los niños ofrecen en la escuela”, es decir la manera de participar frente a determinada situación de aprendizaje (Ávila, 2001:11). Como veremos más adelante, en la institución en la que realizamos la investigación -y de la que formamos parte- estas relaciones están en constante revisión y reelaboración.

²⁰ Las relaciones establecidas por el docente entre los estudiantes y los contenidos escolares en el contexto de una clase con el propósito de que los niños construyan saberes, constituyen la *situación didáctica* (Brousseau, 1986, 1988; Sadovsky, 2005)

Finalmente, en este trabajo utilizamos el término *intervención docente* para referirnos a la participación activa del docente en la *conversación*, por ejemplo, cuando pregunta, relee algún fragmento, retoma las palabras de algún estudiante para reflexionar o solicitar la opinión de sus compañeros al respecto, o bien para sintetizar las cuestiones que considera más relevantes de la discusión con diversos propósitos, entre otras posibles (Lerner, 1992, 2009).

En el próximo ítem describimos la secuencia en la que se enmarcan las conversaciones literarias en las que basamos nuestro análisis de los modos de leer literatura.

2.4. La secuencia didáctica: decisiones

Como anticipamos al comienzo, esta investigación se desarrolla a partir de un proyecto de lectura y escritura de literatura, elaborado por las docentes que integramos el equipo de trabajo de Prácticas del Lenguaje de sexto grado de la institución educativa donde realizamos la investigación. Desde el año 2010 llevamos adelante un trabajo de planificación a partir de la observación, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula con la lectura de literatura a fin de avanzar en el conocimiento didáctico sobre la manera en que los niños construyen sus interpretaciones en conversación con sus compañeros y con la docente. Así, profundizamos la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. En este sentido, compartimos el interés en problematizar la cotidianeidad del aula y formular hipótesis desde la observación atenta de la singularidad de cada lectura alejada de la concepción tradicional de lectura comprensiva. ¿Qué hacen los sujetos (niños) cuando leen literatura?, es la pregunta que guió nuestras observaciones e interpretaciones y que finalmente inspiró nuestras primeras preguntas de investigación: ¿Qué modos de leer pueden desplegarse en un aula de escuela primaria a partir de la lectura de literatura? ¿Qué condiciones didácticas hacen posible el surgimiento de diversas lecturas?

El proyecto²¹ áulico que elaboramos y llevamos adelante durante el año 2015 contiene una secuencia de lectura y otra de escritura que se desarrollaron simultáneamente. Utilizamos para la lectura por parte del docente relatos de trama narrativa, de enigma o detectivesca²². El punto de partida del proyecto áulico fue priorizar la experiencia que

²¹ Para elaborar el proyecto partimos de una secuencia de lectura implementada en la ciudad de Buenos Aires. Si bien esta secuencia sufrió múltiples modificaciones a lo largo de los años, nos centraremos en explicitar de qué manera se implementó durante el año 2015 y los propósitos que impulsaron la toma de decisiones respecto a la selección del corpus y a las situaciones de lectura planificadas.

²² El corpus quedó conformado con las siguientes obras: *Cuento policial* de Marco Denevi; *La aventura del carbunco azul* y *La aventura de los tres estudiantes* de Arthur Conan Doyle; *Doble*

cada obra pudiera provocar en cada uno de los lectores. En consecuencia, para dar lugar a la diversidad de experiencias y posibilitar así el surgimiento de diferentes *modos de leer* a lo largo del año, fue necesario seleccionar un corpus atendiendo a la singularidad de cada texto, a lo que los diferencia y hace únicos dejando de lado la lectura restringida al género. En este sentido, fue condición necesaria la selección de diversidad de obras que permitieran problematizar saberes establecidos. Por eso, algunos de los textos seleccionados pertenecen al policial clásico y otros buscan trasgredir las convenciones del género. Por otra parte, para garantizar las diferentes lecturas, debimos planificar las situaciones de conversación posteriores a la lectura por parte del docente, lo que también implicó la toma de decisiones en cuanto a la secuenciación. Además de la lectura de la maestra en el aula, el proyecto incluye la lectura individual de otras obras por parte de los niños. Para seleccionar los textos que compondrían la lista, los docentes tuvimos en cuenta, por un lado, el grado de dificultad de los textos sugeridos. Por eso, la lectura individual de las obras de Arthur Conan Doyle, Agatha Christie y Edgar Allan Poe, se realizó paralelamente a la lectura en el aula por parte del docente de otros textos de los mismos autores. Por otra parte, atendimos a la variedad de cuentos, novelas e historietas y a la diversidad de autores, incluyendo contemporáneos²³.

El propósito principal de la secuencia de lectura es formar un lector de literatura capaz de construir diferentes *modos de leer* según el texto y según su trayectoria como lector. Es decir que cada nueva lectura busca hacer entrar en contradicción las hipótesis de lectura consolidadas promoviendo su reformulación y, de esta manera, poner a los niños “frente a situaciones que planteen nuevos problemas” (Lerner, 1992:69) o “conflictos cognitivos ²⁴” (Ferreiro y Teberosky, 1979:36) que posibiliten la producción de conocimiento. Esto requiere atender, como ya dijimos, a la singularidad de cada texto y

pista y Nido de avispas de Agatha Christie; *El corazón delator* y *Los crímenes de la calle Morgue* de Edgar Allan Poe; *Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)* y *Cuento para tahúres* de Rodolfo Walsh; *La espera* y *Emma Zunz* de Jorge Luis Borges; *El bar de Gandia* de Juan José Saer; *Sherlock Time* de Héctor G. Oesterheld y Alberto Breccia; *El último caso del inspector* de Rogelio Luis Noguerras; *Morder, Inc.* de Ernesto Cardenal; *Una pequeña “Nouvelle” policial no exenta de ciertos rasgos épicos* de Mario Ortiz.

²³ La lectura individual quedó organizada en cinco momentos. Para el primer, segundo y tercer momento del año se seleccionaron obras de Conan Doyle, de Agatha Christie y de Edgar Allan Poe, respectivamente, en sintonía con las lecturas del aula. En cambio, para los dos últimos momentos del año propusimos variedad de autores contemporáneos, como Norma Huidobro, Esteban Valentino, Andrea Ferrari, Pablo De Santis, Marcelo Birmajer, entre otros.

²⁴ Para Emilia Ferreiro –que estudió con Jean Piaget– el progreso en la construcción de conocimiento se logra a partir de un “conflicto cognitivo”, es decir, “cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resulta inasimilable (y que constituye, técnicamente, una *perturbación*” (1979:36).

a la experiencia de lectura que provoca en cada lector en particular. Para ello, es necesario que la docente tome decisiones que movilicen hipótesis e incentiven variados modos de leer. Es decir, que genere condiciones que favorezcan la construcción de sentidos en torno a la lectura de literatura atendiendo, por ejemplo, a diversas marcas textuales y que planteen nuevos problemas que lleven a interrogar las hipótesis establecidas. Por tal motivo, las maestras del equipo tomamos algunas decisiones prestando especial atención al proceso de pensamiento de cada uno de los lectores. Consideramos que para poder avanzar en este sentido fueron fundamentales las condiciones didácticas garantizadas en las diferentes aulas de la escuela por las que transitaron los niños durante su escolaridad, hasta llegar a su último año del nivel primario, como mencionamos antes.

A continuación explicitamos cuáles fueron esas decisiones acordadas entre las docentes de sexto grado para llevar adelante la secuencia de lectura de literatura en la que se desarrollaron las conversaciones a partir de las cuales construimos los datos de este trabajo:

- Lectura del texto en voz alta y sin interrupciones por parte de la docente mientras los estudiantes siguen con la vista en sus antologías.
- Lectura de la obra sin anteponer la intermediación de los saberes previos de la maestra en relación a las biografías de los escritores, de la crítica textual o de las teorías de los géneros literarios. Estos conocimientos estarán disponibles en el momento en que los estudiantes lo requieran o la docente lo considere oportuno para enriquecer la experiencia sin reducirla ni reemplazarla. Esta condición didáctica posibilita colocar en un primer plano a los textos y los efectos que la experiencia del encuentro pudiera generar. En otras palabras, esta perspectiva de la lectura privilegia el encuentro del sujeto con el texto en tanto lector para que pueda construir esos contenidos por sí mismo y en el marco de la intervención del docente.
- Espacio de tiempo para que los niños comenten libremente al concluir la lectura de la maestra, previo a la conversación planificada. De esta manera, los lectores tienen la posibilidad de expresar inmediatamente sus primeras sensaciones y la docente puede organizar la conversación en base a esos primeros efectos de lectura.
- Conversación que inicia la docente tomando las palabras de alguno de los estudiantes y que se desarrolla en torno a las observaciones e hipótesis de lectura planteadas por

los niños y a las intervenciones -planificadas previamente- que la maestra introduce cuando considera oportuno para favorecer la construcción de interpretaciones.

- “Lectura anotada” (Piacenza, 2018). En determinados momentos la maestra puede proponer a los niños el registro escrito de lo que están pensando o de sus opiniones respecto a las hipótesis planteadas en la conversación. Esta decisión responde principalmente a la idea²⁵ de que la escritura posibilita el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos. En este sentido, Hugo Salgado (2014), entre la abundante bibliografía sobre esta concepción epistemológica de la escritura, afirma que promover la escritura favorece el desarrollo de nuevas estructuras de pensamiento, de una mayor objetividad y capacidad de análisis.

Por otra parte, como ya anticipamos, además de la lectura por parte de la docente, la secuencia incluye la lectura individual de textos que los estudiantes eligen de una lista elaborada por las maestras y de acuerdo a un cronograma acordado entre todos en el aula. Simultáneamente a estas lecturas, los estudiantes escriben sus *Diarios íntimos de Lectura* en el que expresan -a partir de la propuesta de la docente- lo que cada obra les hizo pensar, sentir o imaginar. El diario articula algunas condiciones que consideramos importante preservar: en primer lugar, se trata de una clase de escritura que cuenta con una larga tradición en la cultura letrada occidental y no parece perder vigencia; en segundo lugar, los diarios preservan el vínculo íntimo con la experiencia literaria; y por último, nos permiten trabajar con la escritura, ya no como instrumento de comunicación, sino como una práctica que admite explorar esa experiencia: lo que pensamos, sentimos o sabemos mientras leemos. *Leer levantando la cabeza*, decía Barthes, haciendo referencia a la “gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones” (1994:35) que nos hacen interrumpir la lectura. Tanto los lectores *comunes* como los críticos literarios al leer generalmente registran citas, escriben notas en los espacios en blanco de los libros o en cuadernos, recomiendan obras o escriben otras desde su experiencia literaria (Piacenza, 2018). El diario de lectura es un dispositivo pedagógico que intenta reproducir esta práctica social de lectura de literatura que oscila entre la lectura y la escritura. Por eso usamos la expresión “texto-lectura” (Barthes, 1994:36) para referirnos a las escrituras en los Diarios de lectura.

²⁵ Rosenblatt (1988) y Smith (1982) explican cómo la escritura se transforma en un proceso de aprendizaje.

El análisis por parte de las maestras de los textos producidas por los niños a partir de sus lecturas individuales determinó una nueva modalidad de conversación literaria²⁶ a partir de consignas orientadas a reflexionar colectivamente sobre diversos aspectos observados en las escrituras de los diarios.

Como explicitamos al comienzo del ítem, el proyecto también contiene una secuencia de escritura de ficción que se desarrolla simultáneamente a la lectura del aula. Así, la escritura se convierte en una herramienta para aprender literatura a partir de la experiencia singular con la lectura y, de esta manera, pone de manifiesto la voz de cada lector, producto de una construcción social e histórica (Giroux, 1996). Nos detenemos en este punto porque uno de los propósitos del proyecto es leer para escribir, por lo tanto muchos de los comentarios que hacen los estudiantes en las conversaciones se deben a que al mismo tiempo están pensando en su escritura.

2.5. Procedimiento de obtención de datos: las unidades de análisis

El corpus de este trabajo está conformado por nueve registros²⁷ de conversaciones literarias a partir de la lectura del docente de los textos destacados en negrita en el cuadro que sigue; y por los diarios²⁸ de lectura completos de seis niños y algunos fragmentos correspondientes a otros tres niños. Además, para ampliar el análisis, transcribimos los registros que algunos niños hicieron en sus carpetas vinculados a las conversaciones literarias y las conversaciones desarrolladas a partir de la lectura individual de los estudiantes.

El siguiente cuadro muestra el corpus de lecturas que conformó la secuencia. En la primera columna, las lecturas por parte del docente en el orden en que se sucedieron en el aula y destacadas en negrita las lecturas seleccionadas para esta investigación. En la segunda columna, las lecturas propuestas por las docentes para la lectura individual por parte de los niños.

²⁶ Las consignas planificadas para cada conversación literaria a partir de la lectura individual se pueden leer en el Documento I del Anexo, p. 155-157.

²⁷ Grabamos en audio las clases colectivas de lectura por parte del docente y las conversaciones a partir de las lecturas individuales. Cruzamos cada registro de audio y la información registrada manualmente para indicar aspectos vinculados con la gestualidad. Dejamos de transcribir aquellos momentos en los cuales la clase se interrumpió por razones ajenas a la lectura, propias de la vida escolar.

²⁸ Realizamos la transcripción de las producciones de los niños normalizando la ortografía y respetando la construcción sintáctica y la puntuación, ya que puede dar lugar a diferentes interpretaciones.

Lectura por parte del docente	Lectura individual
"Cuento policial", Marco Denevi	
"La aventura del carbunclo azul" y "La aventura de los tres estudiantes" Conan Doyle	Arthur Conan Doyle: La señal de los cuatros; Estudio en escarlata; Las aventuras de Sherlock Holmes; Las memorias de Sherlock.
"Doble pista" y "Nido de avispas", Agatha Christie	Agatha Christie: <i>Diez negritos; Poirot investiga; Primeros casos de Poirot; Miss Marple y 13 problemas.</i>
"Corazón delator" y "Los crímenes de la calle Morgue", Edgar Allan Poe	Edgar Allan Poe: <i>Narraciones extraordinarias; La carta robada</i>
"La espera" y "Emma Zunz", J.L. Borges	Gastón Leroux: <i>El misterio del cuarto amarillo.</i> Jorge L. Borges y A. Bioy Casares: <i>Seis problemas para Don Isidro Parodi.</i>
"El bar de Gandia", J.J. Saer	Norma Huidobro: <i>Octubre, un crimen; ¿Quién conoce a Greta Garbo?; La mujer del sombrero azul; El sospechoso se viste de negro; Un secreto en la ventana; La tercera puerta.</i>
"Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)", "Cuento para tahúres", R. Walsh	Esteban Valentino: <i>Las lágrimas nacen en Grecia.</i> María Brandán Aráoz: <i>Los enigmas del inspector Ramírez.</i>
"Sherlock Time", H.G. Oesterheld y A. Breccia	Andrea Ferrari: <i>El camino de Sherlock; No es fácil ser Watson; No me digas Bond.</i>
	Pablo De Santis: <i>Páginas mezcladas; El último espía; Lucas Lenz y el Museo del Universo; El buscador de finales.</i>

<p>“El último caso del inspector”, Rogelio L. Nogueras.</p>	<p>Marcelo Birmajer: <i>Un crimen secundario; El suplente.</i></p>
<p>“Morder, Inc.”, Ernesto Cardenal</p>	<p>Horacio Lelia (historieta): <i>La mano del muerto y otras historias de horror.</i></p> <p>Carlos Trillo y Juan Bobillo (historieta): <i>Martin Holmes.</i></p>
<p>“Una pequeña ‘Nouvelle’ policial no exenta de ciertos rasgos épicos”, Mario Ortiz</p>	<p>Juan Sasturain y Alberto Breccia (historieta): <i>Perramus 4. Diente por diente.</i></p> <p>Héctor Oesterheld y Alberto Breccia (historieta): <i>Sherlock Time.</i></p>

- Mencionar a cada estudiante por su nombre y en el caso de no identificarlo, con **Ax**.

- Diferenciar a las maestras que participan de la clase de la siguiente manera:

- **M1** a la maestra a cargo del grupo;
- **M2** a la maestra investigadora.
- **M3** a otra maestra del establecimiento que estuviere participando de la clase.

Por otra parte, a los fines de esta investigación, denominamos:

- **CD** a los registros de las Conversaciones a partir de la lectura del docente en el aula.
- **CI** a los registros de las conversaciones a partir de la lectura individual de los niños.
- **E** a las escenas²⁹ en que dividimos las conversaciones a efectos del análisis para este trabajo de indagación.

El número que le sigue a las denominaciones anteriores hace referencia al orden en que se sucedieron en el aula las conversaciones cuyos registros integran el corpus de este

²⁹ Para definir el término “escena” partimos de la categoría de Cucuzza (2012) referida al acto en el que se realiza la lectura como práctica social de comunicación y en el cual se consideran: los actores, las finalidades, los espacios, los tiempos y los soportes materiales. Si bien esta categoría se vincula con cada conversación en su totalidad, a efectos del análisis que realizamos en este trabajo denominamos *escena* a cada una de las partes en las que las fraccionamos.

trabajo y el orden de la escena referida. Por ejemplo, para referirnos a la primera escena correspondiente a la segunda conversación a partir de la lectura del docente, diremos **CD2-E1**.

Además, aclaramos que los registros están organizados por turnos de habla y la división en escenas responde, en algunos casos, a una intervención del docente que propone otro tema o interrogante para conversar, o bien, a una observación o hipótesis planteada por un niño que cambie el rumbo de la conversación.

Para referirnos a las escrituras de los niños en sus Diarios íntimos de lectura utilizamos la “**D**” seguida de un número que identifica a cada uno de sus autores. Además, para indicar a qué lectura corresponde el comentario citado agregamos otro número a continuación. Por ejemplo, para citar el comentario de Canela (1) acerca de su lectura de “El gato negro” de Poe (3), usaremos D1.3.

Finalmente, denominamos **F** a los fragmentos de las notas que tomaron algunos niños en sus carpetas acerca de la lectura de “La espera” de Borges citados en el capítulo 6. El número que le sigue identifica a cada niño citado.

CAPÍTULO 3: MODOS DE LEER VINCULADOS A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDEA DE GÉNERO DISCURSIVO

En este capítulo nos proponemos profundizar sobre la construcción de los modos de leer que se evidencian en los comentarios de los niños en algunos momentos de las conversaciones literarias, relacionados con el tipo de texto. Indagaremos de qué manera estos saberes se construyen durante el proceso de enseñanza. En el capítulo 7 (p.104) describimos brevemente los problemas en torno a los cuales se organizaron las conversaciones literarias que conforman la muestra de este trabajo y mencionamos algunas líneas de análisis que nos permitieron explicar la manera en que los niños fueron construyendo saberes sobre diversos contenidos de literatura. Por ejemplo, la incidencia de las trayectorias lectoras en la construcción de interpretaciones.

Es oportuno retomar aquí una de las condiciones didácticas que contempla la secuencia de lectura referida a la no anticipación de información sobre las clasificaciones convencionales de los textos en base a parámetros de géneros discursivos. El propósito de esta condición es privilegiar la experiencia del lector, su encuentro con el texto y de esta manera favorecer la construcción de esos saberes –y otros- por parte de los niños en el transcurso de las conversaciones. Nos detenemos en esta condición de enseñanza que valida la experiencia del lector en la construcción de conocimiento porque se vincula estrechamente con nuestro análisis centrado en la manera singular en que cada estudiante elabora sus interpretaciones.

Comenzaremos por dar cuenta acerca de cómo se produce esa construcción de saberes a partir de las observaciones de los niños sobre los siguientes aspectos: la estructura típica del cuento y de la poesía; el contenido y la extensión de las obras; la estructura³⁰ del texto; las similitudes genéricas con otros productos culturales, como el cine y las series televisivas.

³⁰ Adoptamos en este punto la terminología propuesta por el lingüista Teun van Dijk que señala, en su análisis crítico del discurso, que los tipos de discursos se diferencian por las estructuras que presentan. Denomina *superestructura* a la organización global de las *macroproposiciones* (fragmentos del discurso) y sus relaciones jerárquicas. Dicha organización está determinada por un tipo específico de categorías y reglas que incluyen la puntuación y los “blancos” del texto, además de las cuestiones semánticas: “*La tarea de la teoría general del discurso es clasificar y definir tales categorías, reglas y sus funciones textuales específicas: Si los tipos de discurso se diferenciaran meramente según su contenido semántico diferente (tópico) tendríamos un número potencialmente infinito de tipos de discurso*” (1998:229).

¿Dr. House es policial?

En los ejemplos que exponemos a continuación podemos observar cómo algunos niños, a partir de las relaciones que establecen entre los diferentes bienes culturales que consumen, construyen ciertos conocimientos -en este caso vinculados a la clasificación genérica- que forman parte de un capital cultural³¹ en construcción y que también están incorporando.

Las palabras de Camilo, cuando la maestra pregunta si les gustó el cuento –“La aventura del carbunco azul” (CD2:192-207)-, demuestran que está construyendo un saber a partir de la comparación de lo leído con una serie televisiva: los aspectos que se reiteran en la estructura de la serie le permiten elaborar una hipótesis teórica sobre el género tomando los rasgos comunes de este tipo de textos:

A mí Holmes me recuerda mucho a Doctor House porque siempre empiezan por algo que es como “no, probablemente sea esto lo que le pasa a esta persona” (*Habla como imitando la voz de otro*) y termina siendo una enfermedad que no se parece prácticamente nada, que nadie pensó desde el principio y es como “¿y cómo llegó hasta eso?” (*Preguntándose a él mismo*) y terminan al final siempre mostrando una historia de por qué le pasó eso a la persona (CD2-E11:207).

El comentario de Camilo evidencia sus conocimientos sobre cómo se construye una trama narrativa cuyo eje es la intriga. Por su experiencia como lector, sabe que este tipo de historias comienza con un problema que hace pensar en soluciones que se van desmoronando a medida que avanza la investigación y las deducciones del detective hasta concluir en una resolución que sorprende. Sabe, entonces, que el interés del lector de este tipo de relatos se sostiene por la curiosidad y va del efecto que causó el crimen al descubrimiento de la causa hacia el final (Todorov, 1992). Estos saberes le permitieron establecer relaciones con una serie televisiva que trata a la enfermedad como un misterio a resolver por el médico-detective, cuyas pistas son los síntomas y el culpable, la causa de la enfermedad.

El mismo niño, Camilo, en la conversación sobre otro cuento -“Nido de avispas” (CD3:208-216)- vuelve a establecer relaciones entre la literatura y otro bien cultural, en este caso el cine. Camilo intenta explicar que en todas las historias existen estereotipos

³¹ Bourdieu (1987) utiliza la expresión “capital cultural” para referirse a los conocimientos, habilidades y competencias que incorpora una persona, en principio por sus padres y luego por el sistema educativo, propios de una clase.

a través de una comparación entre los personajes típicos del cine catástrofe y los personajes típicos de los cuentos de intriga que están leyendo:

Ustedes vieron cuando ven una película cine catástrofe por ejemplo, que ven los cinco personajes que se encuentran y van diciendo: este es el “estereotípico” personaje que se muere primero, este se muere último. Los clasifican, y es así, es estereotípico (E3:210).

Las palabras del niño demuestran la manera en que construye conocimiento acerca de los personajes que, tanto en la literatura como en el cine o la T.V., presentan características o funciones estereotipadas de manera constante: Camilo realiza una generalización a partir de comparar lo que está leyendo con otros productos conocidos de la cultura. En el capítulo 8 (pp.118-119) podemos leer otros casos en los que algunos estudiantes establecen estos vínculos entre distintas prácticas culturales a partir de sus lecturas individuales.

Una historia mínima

Los ejemplos que presentamos en este apartado corresponden a la conversación desarrollada a partir de la lectura del micro-relato³² “Cuento policial” (CD1:187-192). En los comentarios que analizamos se evidencian las ideas previas de los niños sobre algunas de las características constitutivas del género narrativo: los finales, la extensión deseable de un cuento y su contenido.

Como anticipamos, algunos niños centran su atención en el desenlace del cuento. Por ejemplo, Josefina construye ciertas características del cuento a partir de la observación de un rasgo del final: “Deja un final abierto... Sí, es un cuento” (E3:189). Más adelante en la conversación, otros niños también demuestran sus conocimientos literarios relacionados con este aspecto constructivo de los cuentos. Por ejemplo, Malena comenta: “Para mí, no sigue. Hay muchos cuentos o novelas que quedan con un final así” (E5:190); y Julián agrega: “Algunos cuentos terminan con suspenso, se van a vivir a otro lado” (E5:190). Ambos saben, al igual que Josefina, que algunos relatos omiten información, dejan dudas.

³² El término “micro-relato” fue propuesto por José Emilio Pacheco en 1977 y es utilizado por diferentes teóricos para denominar un tipo de cuento con ciertas características distintivas: la brevedad, la condensación, la elipsis. En este trabajo utilizamos tanto el término *micro-relato* como *mini-cuento* para referirnos a esta clase de relato y, *minificción* para aludir al género literario que los contiene (Violeta Rojo, 1959; Lauro Zavala, 2011).

Otros niños, en cambio, piensan que no puede ser un cuento porque le falta información. Por ejemplo, Joaquín (E3:189) dice: “Es una narración. Parece sacado de una parte de un libro, una parte que sucede en ese libro”. Lucía (E5:189) opina que “es el principio o el final de un cuento”. Camilo (E5:189), por su parte, lo lee como un resumen: “El señor va al quiosco, ve a una chica, entra a su casa y la mata (...) es demasiado corto”. Como anticipamos en el capítulo anterior, notamos que en este cuento los niños leen lo que propone el mismo texto: la ambigüedad que produce el quiebre entre el tiempo y el espacio en el final, es decir que el tiempo no se ve materializado³³ en el espacio. Ginés S. Cutillas (2016) utiliza la expresión “lector minifictivo” para referirse al tipo de lector que requiere esta clase de relato, un lector más activo capaz de rellenar los huecos que el autor deja en blanco.

Si por un lado, estas descripciones nos hacen pensar que estos niños no han tenido experiencia de lectura de micro-relatos, también evidencian una concepción sobre lo escrito, que aquí se extiende a lo literario, que exige a la palabra escrita brindar toda la información necesaria para desambiguarse. Por otra parte, notamos en las palabras de los niños oscilaciones en los intentos por nombrar eso que leen: narración, resumen, texto, cuento. Esta vacilación o dificultad para designar el objeto textual se vincula con los rasgos que los niños observan al leer y que son característicos de este tipo de relato: el mini-cuento mantiene la estructura típica del cuento (inicio, desarrollo y desenlace), pero a diferencia de este la construcción de los personajes y los escenarios son demasiado breves y el final es sorpresivo (Lauro Zavala, 2004). Es decir que la dificultad no se vincula con un contenido de literatura desconocido por los niños sino que es un problema de efecto de lectura de esta clase de texto.

Esta discusión para intentar determinar el tipo de texto se inicia porque la maestra reparó en las palabras que utilizó Lucía (E2:189) para expresar su opinión sobre la dificultad que presenta el lenguaje utilizado en el cuento: “El que escribió el cuento, el texto, por ahí no era argentino, no era de acá”. Y entonces, la maestra interviene: “Es un autor argentino. Vos decís ‘texto o cuento’ ¿Qué les parece?”. Por un lado, resuelve la duda sobre la nacionalidad del escritor, y por otro, repara en la vacilación que explicita para propiciar la conversación sobre el tipo de texto. Esta pregunta da lugar a que otros niños manifiesten sus ideas.

³³ Bajtín (1989) denomina “cronotopo” a la materialización del tiempo en el espacio: “Conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura” (1991:237).

*Relato in media res*³⁴

En el caso que presentamos a continuación, correspondiente a la conversación posterior a la lectura de “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)” (CD7:248-255), los niños discuten sobre la tipología textual a partir de algunas características de este relato que lo hacen diferente a los que leyeron hasta ese momento del año. Les llama la atención, por ejemplo, la manera en que comienza la historia, la falta de información, la manera en que está estructurado el texto en la página.

En los ejemplos que presentamos a continuación, observamos que algunos niños prestan atención al inicio del relato, como Malena que dice: “(...) Es diferente porque ya empieza diciendo los sospechosos, o lo que está en ese lugar (...) porque no dice qué pasó antes o cómo fue o en qué lugar” (E2:250). Luego, Lucía amplía las palabras de su compañera:

Estoy de acuerdo con Malena. Yo lo que vi de diferente a los otros cuentos es que empieza (*Se pierde la voz en el bullicio*), pero no dice quién es Daniel Hernández y les pregunta a los culpables, a los sospechosos, no dice por qué lo matan, por ejemplo, como dice Juana. Hay un montón de cosas que por ahí, no sé (*Duda*), en los otros cuentos sí dicen al principio y tiene más historia y dice la razón y tiene más detalle (...). No tiene un drama, nada más es el final lo que te muestra (...). Para mí que el principio lo tenés que hacer vos, que el cuento es nada más el final (E2:250).

Camilo, por su parte, dice: “Es como que te tira todo así, de una, con ya el portugués muerto y los tres vivos. Y es un poco raro cómo empieza la historia, como que ya está empezada, por así decirlo” (E2:253). Y, para responder a la pregunta de la maestra sobre cuál es esa rareza, agrega:

Porque otros libros, otros cuentos empiezan más con: “estaban en tal lugar haciendo tal cosa y cuando deja de llover miran y está el portugués muerto”, por ejemplo. Bueno, una versión simplificada. Pero no, ahí empieza y ya está el portugués muerto y los tres esperando el taxi. Es como si agarraras un libro que tiene señalador y nunca leíste el libro y lo agarrás a leer desde donde está el señalador, el señalador ya avanzado, en un lugar ya avanzado (E2:254).

³⁴ *In media res* es una técnica literaria en la cual la narración comienza en mitad de la historia, en plena acción.

En las palabras citadas advertimos que estos niños no han tenido experiencias de lectura de cuentos con inicios *en media res*. Esa falta de información que observan en el comienzo y también en el resto del relato los lleva a pensar que tal vez no se trate de un cuento, que quizás sea sólo el final, como dice Lucía.

Otros estudiantes se involucran en la conversación para tratar de explicar en qué se diferencia este cuento de los que leyeron antes. En primer lugar, Francisca afirma que es distinto porque “Está como separado con números y siempre hace las mismas preguntas. Primer portugués y lo que respondió, y así están como separados en distintos momentos” (E2:251). La niña está observando, por un lado, la organización del texto en la página: fragmentos separados por números, y por otro, el uso de un procedimiento que no es habitual en la prosa y tampoco en los textos que leyó hasta ahora en la escuela: la repetición de una misma estructura oracional con algunas variantes –el paralelismo-, cada vez que el inspector pregunta. Felicitas, por su parte, toma la idea de sus compañeras y la reelabora:

Como si fuera en momentos (*Tomando la expresión de su compañera*). En cada pregunta. Un (*Duda*) punteo de lo que pasó (*La palabra “punteo” se la propone una compañera y ella la toma*). Algo, no sé, parece un punteo (*Duda*). Pero también por cómo está contada, no es sólo por los números (...) Es todo distinto a un cuento de los que venimos leyendo” (E2:251).

En las palabras de Felicitas también podemos observar que la niña en su esfuerzo por nombrar recurre -tomando ideas de sus compañeros- a un formato conocido por ellos por ser usual en su recorrido escolar: un punteo. Es evidente que estos niños están pensando en la manera fraccionada en que está relatada la historia.

Agustín presta atención, como antes Francisca, a las preguntas del detective y a la forma en que están organizadas en el texto:

Para mí es como si fuera un interrogatorio. Serían dos policías, Daniel Hernández y el comisario, que estarían interrogando a los tres portugueses por la muerte del cuarto portugués. Entonces acá, para mí pone los números porque dice: primera información que tenemos: “El primer portugués era alto y flaco. El segundo portugués era bajo y gordo. El tercer portugués era mediano. El cuarto portugués estaba muerto.” Y entonces está, como decía Feli, como que está enumerando la información que tiene, como que es un interrogatorio. Para mí es un interrogativo y, como que te pone el interrogatorio de primera, no hace como en la mayoría de los cuentos que leemos que tienen primero toda una (Se

detiene y un compañero completa su frase: "introducción"). Una introducción, un contexto. Conocés a los personajes, se hace más largo. En cambio acá, un interrogatorio que con solo la información del interrogatorio ya le basta para saber cuál es el culpable del crimen (E2:251-252).

Las palabras de Agustín muestran cómo, a partir de las observaciones de sus compañeras, elabora una interpretación sobre lo que se cuenta -un interrogatorio- y otorga sentido a la utilización de los números. Interpreta que la numeración organiza la información en el orden en que es conocida por el inspector. Además, explicita que la diferencia fundamental con los cuentos que conoce es el inicio *in media res*, sin una introducción.

Por su parte, Sol destaca otra característica del relato:

No estamos acostumbrados a este tipo de historias porque comúnmente (*Hace una pausa para pensar*) no es un relato verbal (*Duda*) Porque sí, también como las chicas me pareció raro que esté numerado y creo que se basa solamente en esos cuatro portugueses, o tres sin contar el muerto, entonces es más raro que lo común (E2:253).

Al decir "un relato verbal", Sol alude a la forma dialogal en que está relatada la mayor parte de la historia sin la intermediación de la voz del narrador, excepto para aclarar brevemente cada parlamento.

Finalmente, mostramos el comentario de Canela que expresa su opinión respecto a las ideas expuestas por sus compañeros:

Yo hasta ahora lo que he escuchado que opinan todos (*Hace una pausa*). Hay algunos con los que estoy medio de acuerdo y medio que no. Porque para mí es un cuento policial como todos los demás, pero como bien directo es el cuento, bien sencillo. Es como, para mí, el autor no quiso hacer como una introducción o algo así con muchas explicaciones e irse por las ramas como hacen algunos autores, sino que quiso hacerlo como bien directo: había cuatro portugueses, uno dijo tal cosa, uno otra y otro, otra, y el cuarto estaba muerto. Y lo fue separando en pequeñas partecitas para hacerlo como más... para que quede como un punteo, como más sencillo y más directo, así (E2:253).

Las palabras de Canela demuestran la manera en que construye su interpretación en este momento de la conversación articulando las ideas de sus compañeros y poniendo

en juego sus experiencias previas de lectura para proponer una hipótesis sobre el estilo (“sencillo y directo”) de la escritura.

Poesía y algo más

Para continuar con nuestro análisis de los modos de leer manifiestos en diferentes momentos de las conversaciones vinculados a la construcción de nociones de género, presentamos a continuación citas correspondientes a la lectura de la poesía “El último caso del inspector” de Rogelio Luis Nogueras (CD9:266-275). En los comentarios seleccionados notaremos que los niños reparan en algunas características afines a aspectos como el formato, el contenido de lo que se cuenta y la manera en que se cuenta.

Por ejemplo, Sol, antes de que la maestra comience la lectura, dice –mientras observa la página correspondiente de la Antología donde se encuentra el poema-: “Es parecido a los tres portugueses”. La niña se refiere a “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)” de Rodolfo Walsh -leído anteriormente- que, como señalamos, usa recursos que suelen considerarse propios de la poesía, como la rima y las reiteraciones. Su comentario sugiere además, que está observando la disposición del texto en la página. Esto último se puede conocer en los primeros comentarios luego de la lectura de la poesía cuando Sofía dice: “es medio raro, no es como un cuento, es como un verso”. Y agrega: “explica las cosas sobre un crimen (...) explica qué es cada cosa que participa en un crimen (...) no muestra que haya pasado” (E1:267). Sus palabras demuestran que no sólo está pensando en la organización del texto, sino que también reflexiona sobre el contenido. A Sofía le parece “raro” porque se relata una historia como en un cuento, pero está escrito en versos. Es evidente que está leyendo de acuerdo a sus conocimientos sobre el cuento policial y la poesía más vinculados a formas canónicas. Además, es probable que Sofía, al reparar en que la poesía cuenta la historia de un crimen que aún no sucedió, esté pensando en las historias de trama policial que se leyeron durante el año –y tal vez en otras que conozca extraescolarmente- en las cuales sucede un crimen que debe ser investigado o sucede un delito en el transcurso del relato, pero ninguna de ellas trata sobre un crimen que sucederá en el futuro.

Hacia el final del fragmento citado, Sol muestra cómo construye su hipótesis sobre cómo está contada la historia a partir de indicios textuales:

Te lo describe de esta manera: “El lugar del crimen / no es aún el lugar del crimen. // El asesino / no es aún el asesino. // La víctima / no es aún la víctima. // El testigo de excepción / no es aún el testigo de excepción. // El arma del crimen

/ no es aún el arma del crimen.” (Lee los dos primeros versos de cada estrofa del poema) (E1:267)

Otro ejemplo relacionado con estas observaciones en torno a la trama, es el de Julián que también presta atención a la manera en que se cuenta la historia. Se detiene en que alguien cuenta el delito que va a cometer, es decir, anticipa algo que todavía no sucedió, “(...) me suena que es como una toma de notas (*del que va a cometer el delito*)” (E1:267), dice. Detecta, a partir de sus conocimientos sobre la toma de notas -práctica de estudio usual en la escuela-, que el texto no tiene el formato clásico de la narrativa sino que se presenta fragmentado. Pero además, al igual que analizamos en el ejemplo anterior, el recurso que presenta –la anticipación de un crimen que aún no sucedió- no se corresponde con lo que están habituados a encontrar en las historias de trama policial que conocen.

Nicolás, por su parte, también observa el contenido de lo que se está contando y le atribuye el formato de una anécdota:

(...) Está como contando una especie de anécdota, está contando lo que pasaba en ese entonces. Que el hombre estaba por llegar cansado del viaje un día antes, adelantado y entonces se iba a encontrar con que la mujer lo engañaba o todavía no lo había hecho. Y luego la mataba (E1:267).

Las palabras de Nicolás demuestran que está pensando en un relato breve que narra un suceso particular. Al nombrar a este texto como “anécdota” -y no como cuento- podemos pensar que tal vez le esté asignando un lugar de menor importancia: sólo cuenta un suceso singular y acotado que sucedió en otro momento.

Santiago, en cambio, está leyendo en clave policial en tanto se detiene en los elementos típicos del género: un enigma a resolver, las pistas, el rol de los personajes:

Como que tiene un enigma (...) como que te deja el final del cuento así, para que vos mismo lo resuelvas. (...) te da pistas, pero como que nada es nada. Te da como pistas: cuál es el arma del crimen, cuál es el testigo, quién es la víctima, quién es el asesino y te da el lugar del crimen, que todavía esas cosas no son todavía (E1:267).

En la misma conversación (E3:271), Lucía y Sol hacen comentarios que demuestran las ideas que construyeron sobre la escritura de poesía. Saben que se suele escribir en versos que riman. Por eso Lucía dice que es “como un poema pero no parece un poema,

es como una rima, por ejemplo, pero no rima”. Y Sol agrega que “los poemas riman y esto es como que no rima. Está presentado como un poema, pero no rima”. Ambas niñas demuestran su experiencia de lectura de poesía tradicional con rima, por eso aseguran que se parece a una poesía, pero no lo es.

Conrado, en cambio, piensa que es un cuento que está presentado de una forma diferente. Está prestando atención a la historia de trama policial del relato como los cuentos que se leyeron durante el año. Por eso se detiene en las pistas para resolver el crimen y establece una relación con las historias de Sherlock Holmes, evidenciando su práctica lectora: como lector, toma el lugar del detective para intentar resolver el enigma haciendo pausas en su lectura para anticipar y avanzando para comprobar si sus hipótesis son correctas. Conrado está leyendo como si tuviera que resolver el enigma que le plantea el relato para comprobar “la igualdad de su saber”, es decir, en qué proporción su saber se asemeja al saber del detective (Jolles, 1972).

A mí me pasa que cuando leo historias como las de Sherlock Holmes, ya lo he contado, que paro, intento resolverlo y después sigo a ver si coincide la resolución que hizo el autor con la mía. Pero en este caso puedo hacerlo al principio porque tengo pistas, puedo tratar de resolverlo, pero nunca voy a saber si lo que yo hice fue efectivo o no porque termina acá. Es un cuento como que te da pistas nada más (E3:271).

Notamos que Conrado, como antes Santiago, intenta leer la poesía del mismo modo que leyó los cuentos de Sherlock Holmes, pero esa manera de leer no le funciona en este caso y lo desestabiliza. La poesía produce ese efecto a partir de la deconstrucción de sentidos, es decir, se ponen en duda los supuestos que conforman el texto. “El último caso del inspector” toma elementos propios de la narrativa policial, pero resumidos en la brevedad del poema.

Otros niños, con una trayectoria de lectura diferente, saben que no todos los poemas riman. Por ejemplo, Lola cree que tanto los poemas como las canciones no siempre tienen rima. Además, está convencida de que los poemas se leen de manera diferente a los cuentos y que estas formas de leer se relacionan con diversas interpretaciones:

Puede rimar o no. (...) Se supone que las canciones riman, sin embargo hay un montón de canciones que no riman. Es lo mismo con los poemas, no todos los poemas riman (...) (*Es una poesía*) porque si yo la leo como una historia, o sea, así resumida, yo leería esto (*Lo lee como si estuviera escrito en prosa, todo seguido, sin hacer pausa al final de cada verso*). Es otra forma de leerlo y otra

forma de sentirlo, de pensarlo, de definirlo. Cambia todo si lo lees así, porque cambia la forma en que lo interpretas (E3:271-272).

En este sentido, uno de los representantes del formalismo ruso, Ossip Brik ([1970] 2016), decía, al referirse al verso como unidad rítmica y semántica, que si se lee un verso sin tener en cuenta su naturaleza rítmica -pronunciándolo como prosa- la lectura pierde su sentido poético. Sin embargo, Boris Tomashevski (2016a), aseguraba que la medida de los versos nos obliga a pronunciarlos de manera diferente a la de la prosa.

Por otra parte, contribuyen a nuestro análisis los estudios de Denise Levertov sobre la poesía moderna en relación a la función del verso. En este sentido, afirma que “no hay herramienta del arte poética más importante a nuestra disposición, ninguna que proporcione efectos más sutiles y precisos que la ruptura del verso” (2013:42). Esta forma, siguiendo su pensamiento, es la más apta para expresar el proceso de pensar/sentir, sentir/pensar y su función más obvia es rítmica: el quiebre de las líneas unidas al uso de sangrías y otros recursos de marcación, representan una puntuación que simboliza/encarna, de alguna manera, el discurso interior del lector con las dudas y pausas que producen los pensamientos, sentimientos y percepciones. A veces puede ser una pregunta no dicha, “un ¿qué? o un ¿quién? o un ¿cómo?” (2013:43) en espacios que no requieren un signo de puntuación según la lógica sintáctica. La lectura oral evidencia la incorporación de estas pausas en la estructura rítmica del poema y además, sostiene Levertov, “permite al lector compartir más íntimamente la experiencia que está siendo articulada” (2013:43).

Más adelante, en la misma escena, Julián expresa sus conocimientos acerca de lo que significa la *rima*. Dice: “para mí una rima es cuando dos palabras que terminan, esas últimas tres letras, o las últimas letras terminan igual y por ahí las juntas, se forma una rima ahí” (E3:272). En cambio, Bruno, y luego Nicolás, buscan en el diccionario porque no están seguros del significado (E3:273). Saben que el libro contiene conocimiento autorizado por la institución escolar y por la sociedad en general.

En los ejemplos anteriores y en los que presentamos a continuación, notamos que lo que observan los niños se puede relacionar con lo que los formalistas (Tinianov, 2016) denominaban *principio constructivo*: los elementos que constituyen la obra literaria -por ejemplo, el ritmo en la poesía- y la manera en que el escritor decide ordenarlos poniendo de relieve algunos de manera que otros queden subordinados. Entonces, lo que cambia en los poemas como los leídos, que se identifican con los procedimientos de la

vanguardia, es ese principio constructivo que, precisamente, es lo que les llama la atención a los estudiantes.

En la última escena de la conversación, algunos niños insisten en que para ser un cuento debería tener “más explicaciones”, “más información”, “más detalles”, según diferentes opiniones. Pero Canela, al igual que antes Conrado, insiste en que para ella no es un poema sino una manera particular de contar una historia policial. En cierta forma, se podría afirmar que estos lectores reconocen la posibilidad de que el escrito literario propuesto por la docente tenga algo particular a la vez que responde a lo policial. Esta hipótesis puede estar respondiendo al contrato didáctico (si todo lo que leemos hasta ahora es policial, aunque cambie la forma, esto debe serlo) o puede ser el inicio en la construcción de una noción de literatura:

No estoy de acuerdo porque para mí esto no es ni un poema, ni una rima, ni nada de eso. Para mí es otra forma de contar una historia policial, una forma original, como si nada del crimen no hubiera pasado todavía. Es como que, personas o cosas que antes eran, cosas simples terminan siendo parte del crimen, siendo elementales para el que está investigándolo. Y para mí que no tendría que dar más detalles porque en los detalles te está explicando todo en concreto, el arma del crimen, la víctima, el asesino, el lugar del crimen (E5:275).

Tanto Canela como Conrado –y otros lectores- comparten una noción de poesía vinculada a parámetros clásicos. Es probable que no tengan experiencia con este tipo de poemas en los que aparecen materiales que antes no eran considerados poéticos y se utilizan algunos procedimientos de manera diferente. Por ejemplo, una forma de decir más parecida al lenguaje hablado (Porrúa, 1992). En este poema, Nogueras toma elementos del género policial, propio de la prosa.

Hacia el final de la conversación, la maestra pregunta si les pasa lo mismo cuando leen una poesía que cuando leen otro tipo de texto, tomando el comentario de Josefina: “A cada uno le pasan cosas distintas cuando lee”. Camilo, explica que para él es diferente:

Primero, cuando lees un cuento es como que ya entendés la historia más o menos. Porque tiene una historia lineal, por así decirlo. Pero una poesía es algo raro, porque a veces tenés que quedarte un rato después de leerla, quedarte y pensar a qué se refiere, qué quiere decir, qué pasa, cosas así, porque a veces no explican tan bien las cosas. A veces tenés que encontrarle sentido a por qué pasa algo (...) (E5:275)

Las palabras de Canela y de Camilo ponen en evidencia diferentes ideas sobre los rasgos del *cuento* y la *poesía*. Para Canela es una forma original de contar una historia policial y la falta de detalles responde a la idea que tiene sobre cómo se cuenta este tipo de historia: dejando dudas, no contando todo. Es evidente que en su trayectoria no ha tenido experiencias con poesías narrativas. Camilo parece tener más experiencias de lectura de poesías, sabe que una poesía puede contar una historia, aunque de otra manera. Piensa que la poesía es *algo raro*, que no tiene un significado lineal, que es más difícil de interpretar que un cuento.

En este sentido, Jacques Rancière dice que para poder entender la dificultad en lo poético hay que separarla de la noción de *secreto* que la disfraza, es decir, “la idea de secreto que supone que la verdad está escondida en alguna parte tras la superficie que el ojo y el espíritu capta” (2015:9). El ojo está habituado a anticipar el sentido de una línea mientras está leyendo la anterior. Camilo, seguramente se refiere a eso, a lo que no puede anticipar y, por lo tanto, hay que *descubrirlo tras la superficie*. Por otra parte, siguiendo las reflexiones de Rancière, leer un poema es elegir entre las hipótesis que propone el texto a partir de un uso distinto del lenguaje, de cómo está articulado sintácticamente el problema. En “El último caso del inspector” lo podemos observar en la repetición en todas las estrofas de “no es aún” y “solo es” que encierran una cierta articulación sintáctica que propone un juego de hipótesis:

Leer el poema no es reconstruir la historia, sino la virtualidad de la historia, la elección entre las hipótesis que nos propone.

¿Cuál es ese juego de hipótesis? La rarefacción del lenguaje poético acompañado de su “ritmo esencial” no nos da la clave del enigma, sino las articulaciones sintácticas del problema (2015:16)

Finalmente, queremos ampliar nuestras observaciones sobre las intervenciones docentes que favorecieron la construcción de nociones vinculadas a la tipología textual. En los ejemplos anteriores relacionados con la lectura de una poesía notamos que la maestra interviene con diferentes propósitos: para que profundicen en las ideas que manifiestan: “No es como un cuento, ¿y cómo es para vos?” (E1:267); para aclarar las palabras un tanto confusas de algún estudiante: “Vos estás pensando en lo que explican estos versos, explica cada una de las cosas que aparecen o que participan en un crimen” (E1:267); para que otros expresen su opinión: “A ver, Julia, ¿estás de acuerdo con lo que dice Sol?” (E1:267); para incluir a todos en la conversación: “¿Qué piensan los demás?” (E1:267); para promover una práctica de lectura, como volver al texto para buscar partes que comprueben/justifiquen/ejemplifiquen sus hipótesis: “¿qué parte del

texto te hace pensar eso?” (E2:269); para que expliciten su desacuerdo con los dichos de sus compañeros, retomando sus palabras:

“A ver, no estás de acuerdo con lo que pensó Julián: que el autor del crimen está como tomando nota de ese crimen que va a cometer. Porque acá decía Sol, y en eso me parece que Julián estaba de acuerdo, que el crimen todavía no se había cometido”. (E1:267)

De esta manera, la maestra interviene de maneras diversas para construir una gran conversación en la que todos tengan la oportunidad de participar.

En el análisis antes detallado, observamos que algunos niños, al leer, prestan atención a los rasgos que se vinculan con la clasificación tipológica/genérica de los textos. Al hacerlo ponen en juego sus conocimientos escolares y sociales sobre la literatura en cuanto al formato y la estructura típicos del cuento y de la poesía, sobre la extensión y el contenido de los cuentos en particular, como así también sobre el género policial.

Teniendo en cuenta el análisis de los comentarios de varios de los niños, podemos anticipar algunas de las ideas que van construyendo acerca de la literatura. En relación a los textos en prosa -específicamente a los cuentos- evidencian sus saberes, por un lado, sobre la trama, es decir, una sucesión de acontecimientos que se van encadenando hasta llegar al final en el que se resuelven los problemas planteados al comienzo. Por otro lado, observan que esos acontecimientos que conforman la historia no aparecen en la narración de manera totalmente lineal en un orden cronológico, sino que aparecen reordenados en función de la lógica interna del relato. En el análisis de los próximos capítulos daremos cuenta con mayor precisión de los conocimientos que poseen los niños respecto a los conceptos de historia y relato. En este primer análisis aparecen los primeros comentarios que esbozan estas ideas. Por otra parte, notamos que conocen, por su experiencia con la lectura y con otros productos culturales, la estructura general de los relatos de trama detectivesca: se presenta un caso, comienza la investigación del detective con una sucesión de pistas y deducciones que llevan a la resolución del crimen, junto a la explicación lógica del detective.

Además, al analizar los comentarios de los niños en relación al mismo texto, distinguimos diferentes ideas acerca de los temas discutidos. Por ejemplo, en la conversación a partir de “Cuento policial” (CD1:187-192) encontramos dos concepciones acerca de la extensión deseable de los cuentos. Algunos niños creen que

los cuentos no pueden ser tan cortos porque carecen de la información necesaria para resolver todas las dudas del lector. Otros, en cambio, saben que hay relatos que dejan dudas y que esa incertidumbre es un rasgo definitorio del género. En relación a la lectura de un poema, “El último caso del inspector” (CD9:266-275), nuestro análisis demuestra que muchos niños poseen ideas que se corresponden con una concepción de poesía tradicional en cuanto a la construcción -ritmo y sintaxis- y al contenido. Piensan que las poesías deben rimar y que no cuentan historias. Otros niños, en cambio, creen que no todos los poemas riman. Por otra parte, algunos niños relacionan la clasificación genérica y su interpretación con la manera de leer oralmente un texto –con la pronunciación-.

Este análisis inicial deja en claro la heterogeneidad de saberes latentes en toda lectura. Saberes que se relacionan, por un lado, con la trayectoria escolar y por otro con la experiencia personal con la lectura. Pero también se vincula con las ideas que las sociedades han construido a través de la historia sobre la literatura.

Con respecto a las condiciones didácticas, comprobamos que algunas intervenciones de la maestra favorecen la participación de los estudiantes en la conversación. Por ejemplo, cuando pide la opinión de todos, cuando pregunta a raíz de un comentario que se perdió en el murmullo de la clase, o cuando retoma las ideas manifestadas por algunos niños. Asimismo, advertimos que cuando la maestra interviene repreguntando sobre los comentarios que hacen los niños o indagando el porqué de sus dichos, promueve la profundización sobre las ideas que están elaborando –en este caso sobre género- creando condiciones favorables para la construcción de conocimiento.

Finalmente, pudimos comprobar que la decisión docente de no anticipar sus saberes respecto a las teorías de género, hizo posible que surja ese problema en la conversación y que los estudiantes manifestaran libremente sus ideas al respecto.

CAPÍTULO 4: MODOS DE LEER VINCULADOS A LOS CONOCIMIENTOS DE LOS NIÑOS RESPECTO A LA LÓGICA INTERNA DE LA NARRACIÓN

Así como en algunos momentos los lectores prestan atención al tipo de texto observando los rasgos que lo caracterizan, como mostramos antes, otros -al leer- hacen foco en la manera en que está hecho ese texto en vinculación con la lógica interna de la narración. En este sentido, algunos niños reparan en el argumento de la *historia*, es decir, en los acontecimientos que se ordenan respetando el principio de causalidad y que son comunicados a través del *relato*. Otros niños, en cambio, prestan atención a la manera en que esos acontecimientos son contados en la narración - el *relato* o la *trama*-. Por ejemplo, observan la manera de actuar de los personajes, su vida interior, su función en relación al género, cómo se los describe, sus relaciones con otros personajes o con la historia. Además, algunos niños expresan las ideas que tienen sobre el concepto de realidad, vinculadas a las nociones de verosimilitud y ficcionalidad. Otros aspectos observados son el estilo del escritor y el uso del lenguaje. A continuación, presentamos algunos casos en los que se advierten dichas observaciones de lectura para analizar de qué manera los niños construyen saberes a partir de eso que les llamó la atención al leer.

Organizamos el capítulo en diferentes apartados, cada uno de los cuales se centra en el análisis de las ideas que construyen/exponen estos lectores sobre cada uno de los aspectos antes mencionados: la historia relatada, los personajes, el concepto de realidad, el estilo del escritor, el uso del vocabulario.

4.1. La historia y el relato

Al analizar las conversaciones literarias notamos que muchos niños observan diferentes aspectos relacionados con la historia que se cuenta y la manera en que es comunicada a los lectores. Es decir, la historia del crimen -lo que verdaderamente pasó- y la historia de la investigación a través de la cual el lector toma conocimiento de los hechos -el relato- (Todorov, 1992). En este sentido, otro de los representantes del formalismo ruso, Boris Tomashevski (2016b), explica que la trama -o relato- se organiza en base a todos los acontecimientos que componen la obra y que se vinculan entre sí a través de relaciones de causa y efecto.

Si recordamos estas consideraciones teóricas es porque resultan útiles para analizar las observaciones de lectura que hacen los niños sobre la manera en que se relata la historia y en cuanto a la importancia del tema abarcado. Asimismo, muchos de los comentarios que realizan se vinculan a estos estudios.

El entramado de los textos

En el siguiente ejemplo, correspondiente a la conversación sobre “La aventura del carbunco azul” (CD2:192-207) Julián observa cómo, a través de la investigación del detective Holmes, se van sucediendo los acontecimientos:

(...) Con tres gotitas de cera, con algo súper chico empieza, y después termina resolviendo el caso que es tremendamente más grande, él comienza con algo mini como las tres gotas de cera en el sombrero, después él empieza a deducir, empieza a decir cosas, empieza a agregar hasta que logra encontrar todo (E10:204).

Julián repara en el detective y también en los detalles que componen la obra y cómo el narrador los da a conocer en el procedimiento de la escritura. En la conversación, Lola completa esta idea diciendo que se van “enlazando todas las deducciones que hizo” el detective para llegar a la conclusión final y, ante el pedido de la maestra para que explique cómo se enlazan, agrega:

No llegaría a dar las opciones, pero, o sea, tampoco enlazarlas, entiendo cómo lo hizo Holmes (...). Primero vio el gorro y sacó todas las deducciones que pudo. Después vio, o sea, imaginó, pensó “si tiene tres gotas de cera en el gorro significa que en su casa tiene que usar velas”. Y eso lo lleva a tal cosa, y así va enganchando muchas de sus deducciones hasta que llega a un final. Y ese final llegó al caso de quién es el ladrón (E10:205).

La niña está observando la manera en que se construye la trama a partir de las relaciones de causa-efecto entre los diferentes acontecimientos. Sus comentarios y los de Julián demuestran el conocimiento que construyen sobre los relatos de trama detectivesca en cuanto a la manera dosificada en que el narrador da a conocer la investigación del detective; y también manifiestan su saber respecto a la manera causal en que se relacionan los acontecimientos de la historia.

Por último, presentamos un ejemplo que muestra la manera en que los niños construyen sentido a partir de las intervenciones de la maestra que lo estimulan a profundizar sus reflexiones en base a la conversación con otros lectores. Camilo, hacia el final de la conversación sobre el cuento “Ema Zunz” (CD6:230-248), logra elaborar una interpretación sobre algunos acontecimientos de la historia a los que no le encontraba explicación:

Yo estuve toda la semana anterior pensando por qué tenía que hacer eso con un sueco que era un marinero. Y ahora me doy cuenta de que es porque leía en el diario que se iba esa misma noche en barco, a Suecia supongo, o a otro lugar. Entonces la chica, Ema, después dice que fue violada porque, en cierta parte no fue violada, pero encuentra la excusa para que no la pongan en la cárcel. Y después, cuando se refiere al final, “cambiar uno o dos nombres propios”, se refiere a cambiar el nombre de la persona que la viola y al que mata. Le cambia el nombre al marinero como si ese fuera Lowental (E9:246).

La intervención de la maestra al comienzo de la escena fue fundamental para que Camilo, y otros niños, pudieran reconstruir la historia teniendo en cuenta todo lo conversado hasta ese momento y, de esa manera, avanzar en la elaboración de sentidos:

A ver, escuchen, porque abrieron tres caminos diferentes. A ver si nos organizamos un poco. Empezamos pensando en la realidad de la historia, si es real o no es real. Después Juan sacó el tema del tiempo en que transcurre la historia, algunos están pensando que es en tres días. Y ahora salió el tema del abuso, que el abuso no fue real (E9:244).

De esta manera, la maestra detiene la conversación para ordenar el diálogo recapitulando los diferentes focos de discusión. Por un lado, un problema específicamente literario, el vínculo de la historia con la vida real; por otro, un aspecto relacionado con el relato y con el estilo de escritura en cuanto a la organización temporal; y, por último, un problema de índole ético-filosófico planteado también por el relato respecto al plan de Ema para vengar a su padre. Esta intervención, como otras anteriores, demuestra que la maestra *se hace cargo del proceso de asimilación de sus alumnos*, como sostiene Delia Lerner (1992:111) para explicar cuál es el rol del docente en un modelo didáctico que concibe al alumno como productor de conocimiento. La maestra entiende que detrás de las palabras y argumentos que los niños expresan hay una hipótesis en elaboración y, en consecuencia, interviene para favorecer dicha construcción que sólo es posible en la conversación con otros niños y con el docente.

El exterminio de un nido de avispas: ¿es un tema relevante para la literatura?

Para continuar, presentamos el comentario de Lucía durante la conversación a partir de la lectura del docente de “Nido de avispas” (CD3:208-216) que presta atención al contenido de la historia. Esto se evidencia en las dudas que manifiesta sobre lo que está sucediendo en el relato. Sabe, por su experiencia con la lectura, que en un cuento de

trama detectivesca tiene que suceder algo más serio (“más grave”) que simplemente exterminar un nido de avispas, pero no logra descubrirlo hasta el final:

Sí, quería decir dos cosas. Una que al principio me pareció como que no era un caso muy interesante ni muy grave, porque era como un nido de avispas, pero yo no encontraba qué era lo que estaba pasando. Pero después me di cuenta con las deducciones que iba haciendo qué era lo que en realidad quería, lo que en realidad estaba pasando, porque yo pensé que era una persona que iba como a exterminar un nido de avispas. Y pensé “bueno, no es un caso tan grave o tan interesante, sólo va a hacer eso”. Pero después me di cuenta y al final como que me resaltó la parte que dice lo que en realidad quería hacer esa persona que iba a exterminar el nido (E1:208).

La lectura de Lucía es un ejemplo de las ideas que tienen los niños sobre los temas que abarca la literatura y cómo construyen una noción de “relevancia” respecto de lo que puede ser contado. El exterminio de un nido de avispas parece algo irrelevante para convertirse en el problema central de un cuento policial. Por otra parte, seguramente su posición de alumna la lleve a pensar que algo más tiene que haber en esa lectura ya que su maestra la eligió para leer.

Estas apreciaciones de los niños no son por supuesto aisladas ni descabelladas, sino que forman parte de concepciones culturales más amplias. Rancière, por ejemplo, reflexiona sobre este problema -los temas que puede comprender la literatura- y explica que uno de los principios de la poética representativa planteados por Aristóteles –el principio de la genericidad-, establecía que los géneros se definen por los temas que representan y que, a su vez, esos temas podían ser de diferente naturaleza -grandes o pequeños- de acuerdo a la clase de gente o al tipo de acciones que representaran –los espíritus nobles o los comunes-. De manera que algunos serían elogiados y otros reprobados. En cambio, en la nueva poesía, dice Rancière, rige “el principio de la igualdad de todos los temas representados” (2009:39).

4.2. La trama a través de los personajes

En consonancia con el pensamiento de Tomashevski (2016b), que estudia cómo los personajes generalmente son los encargados de llevar adelante la trama a través de las diversas maneras en que se vinculan a lo largo de la historia, en ocasiones durante las sesiones de lectura, los niños prestan atención a lo que el narrador cuenta sobre ellos: su forma de actuar, las motivaciones que los llevan a actuar de esa manera, los cambios que van sufriendo a lo largo de la historia.

El interés por los personajes

Un ejemplo de la conversación posterior a la lectura de “El bar de Gandia” (CD8:255-266) es el de Francisco cuando afirma que “(*el narrador*) es el que narra la descripción del personaje. Esto no sería como una historia, sería como una descripción de un personaje” (E1:256). El niño observa la manera descriptiva en que está relatada la historia de un personaje. A partir de su comentario la conversación en la clase gira en torno a cómo es ese personaje y qué relación tiene con el narrador que cuenta sobre él. Esta relación es discutida durante la conversación a partir de la observación de una parte del texto: “Que lo hayan metido preso me hizo sonreír”. Estas palabras en el cuento hacen pensar a algunos niños, como Juana, que quien cuenta la historia no puede ser su amigo si se ríe de que lo lleven preso, le parece contradictorio: “Me da la impresión como que no era muy amigo porque se puso feliz de que lo hayan metido preso” (E2:257), dice, poniendo en juego su saber sobre mundo y sobre las relaciones y los afectos. En cambio, Nicolás piensa lo contrario: “(...) como que lo defiende en parte. Porque defiende su, por así decirlo, su honor. Que dice que hacía trampa y siempre perdía, o sea que no era como la persona tan mala como lo decía en el diario” (E3:258). Y luego, para justificar su opinión, relee un fragmento³⁵ del texto en el cual el narrador explica que Gandia hace trampa por cortesía para consigo mismo, para con los otros y para con el mundo exterior. Esto sucede porque en las clases los niños suelen detenerse en algo puntual que les llama la atención y formular una hipótesis parcial que puede revisarse o contradecirse si se leen otras partes del texto.

Más adelante, en la conversación, Julián propone dos opciones para pensar esas palabras del narrador: “(...) una puede haber sido que lo haya hecho sonreír como dijo Juana porque era un enemigo o algo así; y otra que lo haya hecho sonreír porque le parecía algo súper extraño que lo hayan metido preso por eso” (E3:258). Este comentario demuestra, como dijimos antes, la importancia del diálogo con otros y de las intervenciones del maestro para que los niños elaboren hipótesis de lectura diferentes a las de sus compañeros o que las amplíen, como sucede con Santiago cuando

³⁵ Este fragmento explica la sonrisa irónica del narrador respecto de la detención de Gandia - “Que lo hayan llevado preso me hizo sonreír”-: “Yo creo que formular un juicio moral en el caso de Gandia no tiene ningún sentido. Una explicación es más pertinente y yo creo poder suministrarla: Gandia hace trampas por cortesía. Destinado a perder, Gandia disimula sus tendencias profundas haciendo trampa. Cortesía para consigo mismo en primer término, ya que las trampas daría a su existencia, puramente lineal, que cae como una piedra del vacío al abismo, la ilusión de una agonía; para con los otros jugadores también, sacándoles, con la mediación de las trampas, los escrúpulos; y por último, cortesía sublime para con el mundo exterior, tan mudo y tenue, al suministrarle, a expensas de sí mismo, un espesor dramático”.

completa la idea de Julián: “Como que se ríe de lo que pasó, porque no debería estar preso si hace trampa” (E3:258). Tanto Julián como Santiago están leyendo el absurdo que propone el texto: hacer trampa, pero para perder.

En los comentarios analizados observamos una aparente incompletitud o desorden en la manera en que los niños expresan sus ideas. Esto se debe a que la explicación sobre los efectos de lectura que producen los textos se construye a medida que intentan verbalizar lo que están pensando durante el devenir de la conversación. En este sentido, la maestra interviene para que los niños amplíen sus comentarios cuando no terminan de completar la idea que quieren transmitir, para que cada lector reflexione sobre qué lo llevó a pensar en eso que está diciendo o para que vuelvan al texto con la finalidad de justificar sus hipótesis. De esta manera, la docente acompaña el proceso cognitivo de los niños, es decir, la forma en que van pensando en voz alta de manera conjunta poniendo en juego sus saberes acerca de la literatura.

El que sigue es otro ejemplo en el que los niños reparan en los personajes. En este caso -al leer “Nido de avispas” (CD3:208-216)- algunos estudiantes discuten sobre las intenciones que guían su forma de actuar. Agustín piensa que el asesino actúa, en principio, por venganza y explica cómo fue cambiando su pensamiento. Es decir, da cuenta de su práctica lectora: como lector de una narración elabora una serie de hipótesis iniciales para explicar los sucesos que se presentan y las desecha a medida que avanza en la lectura y aparecen pistas que le permiten construir nuevas hipótesis.

(...) al principio yo pensaba que Langton quería matar a Harrison por la venganza, pero después te das cuenta que cuando volvió Molly Dean con Langton, parece que el otro dice “bueno, si me voy a morir en dos meses, voy a aprovecharlo lo máximo, voy a vengarme de él porque se me fue la prometida con él, volvió con él, así que me voy a vengar de él, ya que me voy a morir, me voy a suicidar y ya que él escribió en la farmacia lo del veneno, que él sacó el cianuro”. Iban a pensar que era él y que iba a morir en la horca, entonces qué iba a hacer, iba a morir más rápidamente y el otro iba a morir sufriendo porque la horca te ahorca (E5:213).

Luego, Lola desmenuza los sucesos de la historia tomando el comentario de Agustín para intentar comprender el comportamiento de los personajes y encontrar la motivación del crimen:

Es que ya que Harrison le sacó la mujer a Langton, de alguna forma primero empezó a parecer un poco más racional, no parecía enojado, lo nombraban de

una manera como si no fuera alguien que está resentido. Y ahora le hace un favor a Harrison de sacarle las avispas y después dicen que van a comprar tal químico porque había otro que si lo usaban también puede provocar otra cosa. Y termina usando ese otro químico para, en vez de usarlo con las avispas, las plantas o lo que fuere, quiere usarlo para el crimen, para el asesinato (E5:214).

Tomashevski, en su estudio sobre la prosa, sostiene que “el desarrollo de la trama se cumple gracias a la presencia de algunos personajes vinculados por intereses comunes o por otras relaciones (de parentesco, por ejemplo)” (2016b:279); y que la situación típica en los cuentos es la que “contiene vínculos contradictorios”. En “Nido de avispas” el protagonista –Harrison- enamoró a Moly Dean que era la novia de Langton, pero finalmente ella regresa con su antiguo amor. Los comentarios de los niños muestran cómo van reconstruyendo esas relaciones contradictorias que en el relato se presentan de manera desordenada. También, la manera en que elaboran hipótesis sobre las intenciones que guían el accionar de los personajes.

Por otra parte, cuando Lola dice en relación a uno de los personajes que “lo nombran de una manera como si no fuera alguien que está resentido”, está reparando en un cierto tono del relato producido por el cruce “entre la secuencia de palabras y la emoción”, es decir “la subjetivización de las palabras” (Genovese, 2011:57).

Por último, en el ejemplo que sigue, correspondiente a la lectura de “La aventura del carbunco azul” (CD2:192-207), Lola y otros niños observan las características de los personajes, su forma de actuar y los cambios que sufren a través de las historias del mismo escritor (Conan Doyle) que se van sucediendo: “este cuento no lo decía tan bien, pero si vos te vas al último, por ahí Watson ya un poco se va contagiando de él y ya no le parece raro que Holmes todo eso lo deduzca, (...) ya se acostumbra” (E11:206).

Lola sabe muy bien cómo funcionan los personajes de los relatos policiales clásicos: el detective es el que sabe más, el que puede resolver los enigmas más complejos gracias a una habilidad deductiva que sorprende a su ayudante. Pero además, como ha leído varias historias de Sherlock Holmes, construyó una idea acerca de la manera en que la relación entre estos personajes se ha ido modificando a lo largo del tiempo. No solo está observando el accionar de los personajes, sino también cómo van cambiando. Las observaciones de Lola sobre las características de los protagonistas –Holmes y Watson- surgen a partir de una intervención docente que retoma un comentario anterior de la niña sobre la manera “fuera de lo común” en que investiga el detective Holmes. La maestra pregunta si en otras partes del relato está presente entre los personajes “alguna

forma de deducir o de observar que tenga que ver con lo cotidiano” (E11:206). Esta intervención docente permite que Lola profundice sus ideas sobre los personajes y, además, propicia el surgimiento de una hipótesis sobre el “lector común” en la siguiente conversación, como analizamos a continuación.

Watson y Hasting, ¿estereotipos del lector común?

En relación con las observaciones de Lola acerca de los protagonistas de las historias de Sherlock Holmes, en la conversación sobre “Nido de avispas” (CD3:208-216), Nicolás propone una hipótesis incipientemente teórica porque aspira a cierta generalización; y, además, vincula lo que lee con una imagen o representación del lector de policiales: “algo que quería decir sobre Husting y Watson. Son como un estereotipo que representan al lector que siempre duda” (E3:209). Así como Lola –y otros niños– antes establecían diferencias entre el detective y el ayudante en cuanto a sus habilidades para deducir –diciendo que Holmes actuaba de manera extraordinaria, mientras Watson se asombraba ante tanta destreza– (CD2-E10:203-206), Nicolás piensa que tanto Watson como Husting –los narradores de las historias leídas– representan el pensamiento del lector común. Un lector que, al igual que los ayudantes de los relatos policiales, no posee los conocimientos del detective.

Es interesante observar cómo esta hipótesis que plantea Nicolás se va ampliando durante la conversación a partir de las intervenciones docentes y de las observaciones de otros niños. Es un buen ejemplo de cómo la conversación los lleva a elaborar y explicitar conceptualizaciones cada vez más precisas, es decir más descriptivas y argumentadas, sobre lo que están leyendo y sobre la literatura en general. En primer lugar, Nicolás intenta explicar el término “estereotipo”: “es como un grupo, como una clasificación, pero de gente, por ejemplo, o de personajes. Por ejemplo: el protagonista, el antagonista” (E3:210). A partir de esta hipótesis planteada por Nicolás, se incorporan a la conversación gran cantidad de niños que intentan comprender lo que su compañero está proponiendo. Es así como podemos visualizar, por un lado, diferentes modos de leer que elaboran los niños en cada momento de la conversación, y por otro, los conocimientos literarios que poseen y construyeron acerca de la caracterización de los personajes de relatos policiales y cómo los reelaboran a partir de la conversación. En principio, Camilo intenta explicar qué son los estereotipos. Para ello relaciona sus conocimientos sobre literatura con otro producto de la cultura, en este caso, el cine – como analizamos en el capítulo anterior (p.47)-:

Ustedes vieron cuando ven una película cine catástrofe por ejemplo, que ven los cinco personajes que se encuentran y van diciendo: este es el “estereotípico” personaje que se muere primero, este se muere último. Los clasifican, y es así, es estereotípico (E3:210).

La maestra se detiene en el término “estereotípico” utilizado por Camilo y entonces Josefina interviene planteando una duda que incluye su propia interpretación de lo que significa el término, vinculando “típico” con “modelo”: “¿es como lo que va a pasar, lo que define el modelo? (...) Lo que pregunto es, si es como el modelo de lo que va a pasar” (E3:210). Lourdes interviene relacionando la explicación de su compañera con una experiencia escolar anterior: “por ejemplo, nuestro modelo es el texto ese que dice (*hace una pausa*), el de la mujer”. Sus palabras aluden a una síntesis argumental a partir de la cual escribieron un cuento el mes anterior. Para ella ese texto sirvió de “modelo” para escribir. Sus palabras demuestran de qué manera los niños relacionan diferentes experiencias escolares y consideran una variedad de aspectos y conocimientos textuales para deducir y construir una definición, un significado. Además, la relación que establece(n) revela que se trata de una verdadera construcción colectiva -y social- de saber. Canela sigue atenta a la discusión y piensa: “es como difícil de explicar, es una forma de algo, un tipo de algo” (E3:210). Juana completa su pensamiento diciendo que es un rasgo común: “porque un estilo es también como un tipo, algo, algo parecido a otra cosa” (E3:210). Nicole se suma al diálogo: “yo lo que quería decir es que para mí lo que quiso decir (*refiriéndose a Nicolás*) es como que tienen una forma de ser típica o algo así, en algún cuento (...) como que son parecidos” (E3:210).

Como podemos ver, en los comentarios anteriores los niños intentan encontrar las palabras más adecuadas para explicar sus ideas acerca del significado de “estereotipo”: modelo, tipo, estilo. La maestra escucha a todos -y ellos también se escuchan- e interviene para que cada uno pueda explicar lo que está pensando y para que Nicolás amplíe su hipótesis inicial que va más allá de los estereotipos propios de cada historia (el detective es el que posee un conocimiento superior y el ayudante el que siempre sabe menos). Nicolás se refiere a la figura del ayudante del detective en general como el estereotipo del “lector común”. Es decir, su hipótesis propone un paralelo en el que ese personaje hace lo mismo que el lector: se equivoca porque siempre elige el “camino más fácil”, el camino que propone el escritor para luego sorprenderlo con otro “camino” mucho más complejo que no está a su alcance, porque el detective siempre sabe algo más que el ayudante y que el lector:

Por ejemplo cuando la gente decía en ‘Doble pista³⁶’, todos pensaban (...) que sería Parker o Vera Rosakof (*Refiriéndose a los sospechosos del robo*) porque peleaban por lo que se informaban y luego Poirot termina. Es quien... ¡sabe ruso! Está mejor informado que el lector o que Husting, que es bastante. Quiere saber más sobre el tema. Termina corrigiéndole los errores (E3:212).

En las palabras de Nicolás observamos cómo construye una hipótesis teórica acerca de un tipo de lector, “el lector común” que puede vincularse con la distinción que propone Dalmaroni: un lector que no sabe y que a partir de su ignorancia construye sentido (Dalmaroni, 2011). Por otra parte, Todorov decía respecto al policial de enigma que los personajes de la historia de la investigación “no actúan: aprenden. Nada puede ocurrirles: una regla del género postula la inmunidad del detective” (1992:47). Es decir, el detective es el que “sabe” –lo que el ayudante y el lector ignoran- y al que nada le puede pasar. En el mismo sentido, Santiago hace una generalización de la hipótesis de Nicolás a partir de sus conocimientos literarios:

Este tipo de estereotipo no puede faltar en un cuento porque sería el que ayuda al protagonista principal, él solo no podría hacer todo, este estereotipo siempre tiene que estar para ayudar al protagonista, porque si vos te ponés a pensar, en casi todas las historias tienen algo así, no es tan directo pero tienen algo que sea estereotipo, por lo menos en lo que yo conozco (E3:211).

La maestra observa que algunos niños buscan en el diccionario y los hace participar en la conversación (E3:210). Entonces Nahuel lee la definición de estereotipo: “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con características inmutables”. Para valorar la participación del niño, la maestra pregunta al resto de la clase si entendieron la definición del diccionario, si todos saben lo que significa “inmutable”. Josefina explica: “que no puede mutar, que no puede cambiar o modificar nunca” (E3:211). Joaquín se incorpora al diálogo y lee la definición de estereotipo que encontró en su diccionario: “imagen o idea adoptada por un grupo, concepción muy simplificada de algo o de alguien” (E3:211). La maestra toma las ideas expresadas a partir de las definiciones del diccionario para relacionarlas con la hipótesis de Nicolás:

Un grupo, y además, que esa idea no cambia, sino que se va como trasladando a otras cosas, ¿no? Y Nico decía que estos personajes representan las ideas que tienen los lectores, ahí tiene relación. Y además estaba estableciendo una

³⁶ “Doble pista” es el primer cuento de cuento de Agatha Christie que leyó la maestra en la clase.

relación Nicolás con el hombre común, con el común de la gente, con ese grupo en común en su forma de actuar y de pensar (E3:212).

Las intervenciones de la docente en el fragmento analizado, hicieron posible la incorporación de muchos niños en la discusión tratando de entender lo que quiso decir su compañero al hablar de estereotipos. Además, estos ejemplos demuestran la manera en que los niños teorizan en sus esfuerzos por elaborar conceptos: generalizan a partir de lo que leen, como en el caso de Santiago; elaboran y reelaboran definiciones para interpretar la hipótesis de un compañero, como hace Camilo, Josefina y otros niños; buscan palabras más precisas para expresar su pensamiento, buscando en el diccionario o estableciendo relaciones entre sus ideas y los comentarios de sus compañeros o entre diferentes experiencias del mundo. Por otra parte, las intervenciones docentes estimularon a Nicolás para que profundice su hipótesis a partir de los comentarios de sus compañeros.

El análisis presentado acerca del rol del docente en este momento de la conversación pone en evidencia una revisión del *contrato didáctico*³⁷ que subyace en la relación entre este grupo de estudiantes y su maestra en cuanto a la relación que mantienen con el saber, más específicamente, con la lectura de literatura. Como anticipamos en el capítulo 2 (p.36), la escuela en la que realizamos la indagación ofrece ámbitos de discusión para avanzar en la transformación de ese contrato que, por supuesto, preexiste a los contratantes y está implícito en toda institución escolar. Las condiciones didácticas en las que se lee literatura en la escuela, y específicamente en este grupo de niños, reflejan ese intento de reelaboración del contrato didáctico en esta escuela y en esta aula en particular.

4.3. El concepto de realidad

En este apartado analizamos, a partir de los comentarios de los niños, por un lado, las ideas que construyen sobre la verosimilitud del relato en relación con su experiencia y, por otro, las relaciones que establecen entre los aspectos biográficos de cada autor y su escritura.

Esta tensión entre la ficción y la realidad se evidencia en varios momentos de las conversaciones literarias y, como vamos a mostrar, se vinculan con las reflexiones de diversos teóricos.

³⁷ Como explicitamos en el capítulo x, Brousseau, (1986) utiliza la expresión “contrato didáctico” para referirse a las relaciones que se establecen en el aula entre los alumnos y el maestro en torno al saber.

Ficcionalidad Vs. Realidad

En el ejemplo que presentamos a continuación acerca de la lectura de “La aventura del carbunco azul” (CD2:192-207) podemos advertir lo que piensan algunos niños en relación a la verosimilitud del relato. Josefina, entre otros, piensa que una historia es creíble cuando es posible en la vida real, es decir, el grado de verosimilitud dependerá de la correspondencia entre el suceso narrado y el suceso exterior. Por eso dice: “Lo que sigue es más coherente porque se fija que usa fijador, no es porque mira un sombrero” (E8:201). Y, ante la pregunta de la maestra para que explicita lo que quiso decir con “más coherente”, agrega:

Lo que acabamos de leer es como, es muy difícil de deducir con solamente mirar un sombrero, ¿cómo sabe que la esposa dejó de amarlo?, ¿cómo sabe que antes su posición económica era mejor que ahora?, ¿cómo sabe todo eso? (E8:202).

Las preguntas que se hace Josefina evidencian su idea -y de muchos de los niños- sobre la distancia con la realidad de algunas de las deducciones de Holmes y, además, cuestiona la lógica de la interpretación del detective y valora este recurso del relato como una sobreinterpretación. En cambio Lucía afirma lo contrario. Sus palabras demuestran que está pensando en la cualidad ficcional de la narración: “Y... es un cuento (...) porque es un cuento y puede pasar eso, puede pasar cualquier cosa en un cuento (...) no es muy creíble, pero no hizo magia” (E10:205-206), dice. Es decir, los sucesos que ocurren en el cuento no son ni verdaderos ni falsos, tendrían una realidad propia. Lucía considera que lo posible es más amplio que lo real, tiene que ver con la ficcionalidad del relato. En este sentido, los niños advierten que, como explica Juan José Saer, “la paradoja propia de la ficción reside en que, si recurre a lo falso, lo hace para aumentar su credibilidad” ya que “la ficción no solicita ser creída en tanto que verdad, sino en tanto que ficción” (Saer, 2014:12).

Por otra parte, en relación al método deductivo desarrollado en las clases de ciencias sociales, Sol dice que le parece “extraño que pueda percibir todas esas cosas con un sombrero nada más” y agrega: “yo no voy por la calle y miro un sombrero y digo: ‘ah, tiene el pelo así’” (E8:203). En el mismo sentido, Santiago dice: “no podemos saber así como así, porque antes de llegar a un resultado él tuvo que ver el sombrero, pero igual es raro que de ver el sombrero llegue a tantas conclusiones juntas” (E10:205). Los comentarios de Sol y de Santiago demuestran que ambos niños omiten la información de que un detective posee un saber específico, contrariamente al conocimiento que observamos en los comentarios de Lola (CD2-E10:203-206) en cuanto a la sabiduría de

Holmes y Poirot en comparación con sus ayudantes. Un modo de leer que, en este momento de la conversación evidencia la relación que establecen entre la literatura y la propia experiencia.

En las escenas analizadas (CD2-E8 y E10) la maestra interviene para que los niños profundicen en sus reflexiones e intenten explicarlas. Por ejemplo, ante el comentario de una niña sobre las deducciones del detective, pregunta si a todos les sorprenden esas deducciones y si Holmes mira de la misma manera que cualquier persona. A partir de esta intervención surgen los comentarios analizados antes. Además, la maestra retoma cada uno de los comentarios para que todos los niños se involucren en la conversación.

La verdad por la ventana

Los comentarios de Camilo a partir de la lectura de “Los crímenes de la calle Morgue” (CD4:216-223) que presentamos a continuación nos permiten detenernos en la relación que establecen algunos niños entre los acontecimientos relatados y lo que sucede en su vida cotidiana:

Me agarró la duda de si ¿en París tienen todas las ventanas abiertas a las tres de la madrugada? Porque me agarró la duda, porque el señor tenía la ventana abierta y se fue el mono; las ventanas abiertas de la señora, levantadas... Y me agarró la duda de qué hacen con su vida (E4:219).

A Camilo le resulta contradictorio con su presente que en París, a la madrugada, dejen las ventanas abiertas. Seguramente está pensando en la inseguridad, en los peligros que puede ocasionar una ventana abierta. Pero algunas de sus compañeras piensan en la verosimilitud del relato, creen que es más creíble dejar una ventana abierta que una puerta y que es más lógico que un orangután entre por una ventana que por una puerta. “Porque fue la forma de entrar. Fue como una puerta para el orangután” (E4:220), dice Mora. Y Josefina agrega que “Nadie deja la puerta abierta, es más fácil que deje la ventana abierta que la puerta abierta, si querés ventilar dejás la ventana abierta. Es mucho más creíble” (E4:220). Ambas niñas están pensando en cómo está contada la historia para que resulte verosímil: es más creíble si es posible. La verosimilitud de la ficción representa, como afirma Ranciè (2010), un doble juego: por un lado supone que los encadenamientos de acontecimientos sean predecibles (corriendo el riesgo de que esa previsión sea contrariada); por otro, que se complete con un sistema de semejanzas. Es “una mentira perpetua que tiene todos los caracteres de la verdad”

(2010:227). O, como asegura Jerome Bruner, “un relato no puede permanecer en lo real, su morada no es lo familiar sino lo posible” (2003:88).

A continuación daremos cuenta de las ideas que han construido los niños acerca de la tensión *ficción-realidad* relacionada con su contexto socio cultural y el de la producción de la obra. Por ejemplo, Nicolás manifiesta el efecto que le produce el final del cuento:

Si bien estuvo muy bien explicado el final, debo admitir que medio como que se desvió porque tenía algo un poco de risa (...) Estuvo bueno el final, pero desviaron el propósito, al menos ahora en esta época cuando vos pensás en eso, te desviás de lo que había pasado, que estaban todos estrangulados, que estaban las mujeres estranguladas y el hombre investigando (...) no sé cómo se lo habrán tomado las personas antes (...) Más o menos en 1800 (E3:218-219).

Al concluir la clase, Nicolás se acerca a la maestra y le dice: “No tiene sentido el final, te desviás, es como que va subiendo en una escalera imaginaria y de repente tropieza” (E7:234). El comentario del niño muestra, en primer lugar, el efecto que le provoca el final del cuento: le da risa que el criminal no sea una persona, sino un orangután. En segundo lugar, sus palabras -“te desviás”, “de repente tropieza”- evidencian las ideas que construyó sobre lo que se espera -el “propósito”- de este tipo de relatos de intriga: un crimen horrible no puede producir un efecto gracioso sino de temor. Estos cuestionamientos sobre el final del cuento muestran las ideas de Nicolás respecto al contexto de lectura de una misma obra: los lectores atribuyen diferentes sentidos de acuerdo a su contexto histórico o *comunidad interpretativa* a la que pertenecen (Stanley Fish, 1998).

Josefina no concuerda con Nicolás, manifiesta otra experiencia lectora: piensa que los cuentos no siempre tienen que terminar de la misma manera: “Para mí no lo desvió, es otra opción que no siempre tiene que ser un humano el culpable. Es como otra opción, para mí no lo desvió, no desvió la historia” (E3:219). A su vez, Agustín toma esta idea y la desarrolla tratando de explicar por qué ese final original lo hace más interesante. Para ello intenta dar sentido a los acontecimientos narrados, a la manera de proceder del personaje/animal que aparenta ser la de un personaje/humano:

En realidad eso le dio algo más interesante porque cómo estaba descripta la escena del crimen parece que el asesino lo hubiera hecho con toda intencionalidad. Dice que agarró la caja fuerte, que iba a robar, o sea está descripto como que un asesino humano lo pensó todo. Pero no, fue por pura casualidad de que el orangután se encontrara con la caja fuerte abierta y que

haga todas esas maniobras que hace un asesino pensando. El orangután no quería hacer eso, estaba imitando otra cosa, es un animal, era violento pero no quería matar y robar las cosas y meterla en la chimenea. No, eran cosas que las hacía por instinto. Entonces eso le dio más... más interesante... como más original. No es como todos los cuentos que vos encontrás que es un asesino que es un malo, así, es algo más nuevo y que ni te lo esperabas (E3:219).

La originalidad que valora Agustín en su comentario se vincula con el efecto de sorpresa que produce la alteración de las expectativas del lector. Sus palabras, cuando dice que “no es como todos los cuentos que vos encontrás que es un asesino que es un malo”, indican que no ha tenido experiencias de lectura de cuentos con este tipo de finales y que a partir de su lectura elaboró una teoría sobre los personajes asesinos de los cuentos.

Las reflexiones de algunos niños que vinculan la credibilidad del relato con su realidad actual podrían vincularse también con la noción de “interés” de Tomashevski (2016) según la cual el lector se interesa más por los temas de la actualidad, es decir por los problemas culturales del momento. Por otra parte, el cuento al que hacen referencia – “Los crímenes de la calle Morgue”- organiza su trama a partir de la lectura de una noticia en el periódico, material culturalmente considerado como fuente de lo *real o verdadero*. De la misma manera, Piglia afirma que Poe “construye la trama con las huellas vacías de lo real. La pura ficción, digamos, que trabaja la realidad como huella, como rastro, la sinécdoque criminal” (2014:56).

La vida en la ficción

Como decíamos al comienzo del ítem, algunos de los comentarios de los niños evidencian sus ideas respecto a los materiales que utiliza el escritor para crear su obra. Es decir, “aquello con lo que los artistas juegan” (Adorno, 2004:199)³⁸. Por ejemplo, en la conversación sobre “Ema Zunz” (CD6:230-248), Lola opina que el cuento está basado en un hecho real a partir del comentario que hace una compañera sobre el final³⁹ del cuento:

³⁸ Theodor Adorno sostiene que “el material es aquello con lo que los artistas juegan” (2004:199) y destaca como condiciones fundamentales para la producción: la selección y el empleo del material, que nunca es natural.

³⁹ Final del cuento “Ema Zunz” de Borges: “La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos, porque sustancialmente era cierta. Verdadero era el tono de Emma Zunz, verdadero el

(...) Para mí que lo de los nombres se refería a que el caso es verdadero, pero que los tiempos y los nombres no son los verdaderos que hay en el caso original (...) “Solo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios”, significa que el caso era verdad, pero como todo cuento necesita sus intervenciones (E3:233).

El comentario de Lola demuestra las ideas que tiene respecto a la manera en que se construyen las ficciones. Piensa que el escritor toma un acontecimiento de la vida real para crear su historia, pero no lo relata tal cual sucedió sino con algunas modificaciones -“intervenciones”-. Cree que el entrecruzamiento entre lo verdadero y lo falso es la materia de la ficción que el escritor modela *a su manera* (Saer, 2014).

La discusión se retoma al comienzo de la segunda clase en la que conversan sobre el cuento. Por un lado, Francisco opina que es una historia real porque al final del cuento dice “La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos, porque sustancialmente era cierta” (E7:242). La lectura de Francisco es literal, está prestando atención al significado de la palabra “cierta” y por eso piensa que la historia es verdadera. Por otro lado, Nicole, como antes Lola y otros niños, está pensando en los recursos de los que se puede valer un escritor para crear sus historias. Es decir, están imaginando el proceso de escritura:

Podría ser que el que escribió esta historia podría haber sido policía y escuchó una (*Piensa*) como un suceso que ocurrió y se le ocurrió toda esa historia. Por eso acá al final dice “sólo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios” (*Lee*). Que por escuchar esa historia se le ocurrió una historia más completa y fue agregando más cosas (E7:242).

Hacia el final de la escena, la maestra pregunta qué cosas los lleva a pensar que la historia es real. Juan responde:

Es como muy explícita. (...) Porque te lo explica bien, porque dice por ejemplo de que del bar pasó a la oficina. En un libro mucho no te dirían dónde está o qué hace o lo que piensa. Para mí esto fue una historia verdadera, pasa esto, pero Jorge Luis Borges lo que hizo es tomarlo a su manera. Por ahí no se sabía si ella lo había matado porque había muerto el padre... o lo podía... digamos que lo pusieron en los diarios... que había una mujer que había matado a un hombre, a

pudor, verdadero el odio. Verdadero también era el ultraje que había padecido; sólo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios”

un empresario, que se había muerto el padre y era una sospecha de que ese hombre había matado al padre. Y bueno, entonces quedan sospechas si la mujer lo mató a propósito o por eso. Y para mí Jorge Luis Borges pensó que la mujer lo había matado porque había matado al padre, entonces él lo hizo a su manera (E7:243).

Las palabras de Juan reflejan sus ideas respecto al valor real de la historia narrada. Por un lado, considera que se trata de un hecho real por la cantidad de explicaciones que da el escritor. Es decir, los detalles que se incluyen en la narración contribuyen a provocar en él un “efecto de realidad” (Barthes, 1970). Por otro lado, cree –igual que Lola- que el autor, para escribir su historia, hizo algunas modificaciones en el material que tomó de la vida real. Ambos niños están explicando el proceso creativo, es decir, están construyendo una imagen de cómo se puede hacer para escribir. En este sentido, Bruner asegura que todo lector, a pesar de saber que las historias no se *encuentran* en el mundo sino que se *crean*, no puede dejar de dudar al respecto. Y se pregunta si “¿es el arte el que imita a la vida, la vida la que imita al arte, o existe una vía de ida y vuelta?” (2003:40). Asimismo, Piglia afirma que “La ficción trabaja con la verdad para construir un discurso que no es ni verdadero ni falso. Que no pretende ser ni verdadero ni falso. Y en ese matiz indecible entre la verdad y la falsedad se juega todo el efecto de la ficción” (2014:13). Ese efecto puede explicar lo que experimentan estos niños cuando leen.

En la conversación literaria a partir de la lectura individual de Poe (C13:276-288), algunos niños también manifiestan sus ideas acerca de los materiales que utilizan los escritores para crear sus historias. Por ejemplo, Juan Pedro y Mora piensan que los escritores se nutren de sus propias lecturas y de los acontecimientos de la vida cotidiana:

Necesitás una base para poder seguir escribiendo. Por ejemplo, si no existieran las leyendas de fantasmas, Conan Doyle no podría escribir leyendas de fantasmas. Bah podría, pero le costaría bastante, no podría escribir así directo. Si no existieran crímenes, Arthur Conan Doyle y Edgar Allan Poe no podrían escribir mucho sobre eso porque no se darían cuenta de qué podés escribir (...) Crímenes y leyendas, porque la televisión para ver, listo, robaron un banco de cierta manera. Ahí tenés para ver la base, la historia sería el crimen, dónde fue, cómo lo hicieron. Pero podés cambiar algunas cosas como por ejemplo, que un rehén haya hecho algo, haya tratado de salvarlos (Juan Pedro) (E4:283)

Mora toma lo que opina su compañero y lo completa en función de su experiencia personal con la escritura de literatura:

(...) Si vos querés hacer un libro, podés tener una base de otro que hayas leído o lo que hayas escuchado o visto, pero también lo que te pasó a vos en algún momento, porque yo quise un día hacer como un cuento, digamos, de un día en particular mío (E4:283).

En los comentarios analizados notamos que estos niños al leer están pensando en la escritura. Esto se debe a que, como explicamos en el capítulo 2 (P.41), están escribiendo cuentos al mismo tiempo que leen en la clase y en sus casas. Por eso, en algunos momentos de las conversaciones -como el que citamos- los niños se plantean problemas propios de la escritura de ficción. En este caso reflexionan acerca de cuáles son los materiales de los que se valen los escritores para crear sus relatos.

4. 4. El Autor

Como aclaramos con anterioridad, otro aspecto vinculado con la lógica interna de la narración al que algunos lectores prestan atención está relacionado con la función del autor en la ficción. A continuación, analizamos las ideas que elaboran los niños respecto a las posibles intenciones del autor y al estilo que los caracteriza.

Qué importa quién habla

En primer lugar, presentamos algunos fragmentos de las conversaciones literarias para analizar las observaciones de algunos estudiantes respecto a las posibles intenciones del autor y las hipótesis que elaboran en el diálogo con sus compañeros y la maestra.

En la cuarta escena de la conversación a partir de la lectura de “Nido de avispas” (CD3:208-216), Francisca manifiesta sus ideas acerca de la manera en que la historia está contada y se detiene en la forma en que se dosifica la información para lograr un efecto determinado en el lector. Sus palabras dan a entender que el autor al escribir tendría algún control sobre los efectos de la lectura:

Para mí eso lo hace el autor porque es para que vos que estás leyendo así y en una parte decís “bueno ya sé que va a ser este”, es y no te dan ganas de seguir leyendo porque ya sabés quién va a ser, pero es como que el autor sabe lo que te va a pasar cuando lees eso (E4:212).

Malena, al igual que otros niños, observa además ciertas similitudes entre los autores leídos respecto a una posible intención del autor de confundir al lector:

(Como en *A. Conan Doyle*) siempre que te parece cuál es el sospechoso, no es, es el contrario (...). Es como dice Lucía, lo que te quiere hacer creer el autor es que Langton quería asesinar a Harrison y después resulta que Harrison como sólo tenía dos meses de vida se ponía en plan de sacrificarse para que Langton muriera o que lo arrestaran (E4:212-213).

Tanto Francisca como Malena, creen que el autor introduce ciertos elementos o datos con el propósito de desviar la atención del lector llevándolo por un camino equivocado con el propósito de producir un desenlace inesperado (Tomashevski, 2016b).

Finalmente, citamos el comentario de Canela luego de la lectura de “Los crímenes de la calle Morgue” (CD4:216-223) que manifiesta un sentimiento de rareza y cierto desagrado frente a ese final inesperado:

Iba a decir que... me pasó un poco raro que... ya un orangután es como muy... ¿no tenías otra cosa que pensar? Es como que lo quiso hacer muy de repente. Como que te va dando sospechas y de repente es otro que nada que ver, porque hacen eso generalmente los escritores. Pero un orangután ya es como demasiado: un animal salvaje que se escapó con una navaja y que de casualidad entró por una ventana y quiso afeitar a una mujer y la mató (E7:223).

A Canela le parece demasiado exagerado, no le resulta creíble, al igual que a Nicolás, como analizamos en el ítem anterior. La idea que plantea Canela sobre lo que suelen hacer los escritores, en este caso los finales inesperados, también se evidencia en algunas escrituras de su *Diario Íntimo de Lectura* que analizamos en el cap. 8 (p.120).

El que sigue es otro ejemplo relacionado con las ideas que tienen los niños respecto a las posibles intenciones del autor. En la conversación posterior a la lectura de “Ema Zunz” (CD6:230-248), Lola, a partir de las diferentes interpretaciones de sus compañeros, dice:

Un cuento siempre tiene posibilidades. El único que puede comprobar lo que quería decir, a menos que el cuento sea abstracto –como en otros cuentos yo había dicho-, sólo el escritor te puede comprobar, o sea, a qué se refiere en tal párrafo o a lo que se esté refiriendo en ese momento (*La maestra le pregunta qué quiere decir con posibilidades*) Que en un cuento se pueden dar distintos puntos de vista para cada uno, te da posibilidades de pensar, no sé, él la tenía encerrada y por eso tal cosa, o que él la mató. Te da posibilidades para pensar

qué habría pasado o qué pasó para llegar a tal conclusión que pasa en el cuento (E6:238).

El comentario de Lola demuestra que la niña está construyendo un modo de leer la literatura que se podría vincular a la idea que sostiene Umberto Eco respecto a la manera en que el autor prevé a un lector Modelo que es “capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente” (1993:80). Es decir que el autor presume que los espacios en blanco de su texto serán rellenados por los lectores ya que, por un lado, “el texto es un mecanismo perezoso” al que el destinatario siempre le introduce sentido; y por otro lado, porque el texto siempre ofrece cierto grado de libertad interpretativa (“apertura”). De esta manera, siempre habrá diversas maneras de interpretar dentro de las posibilidades que ofrece el texto. Sus palabras entonces, ponen de manifiesto su concepción de la lectura: leer no es preguntarse qué habrá querido decir el autor con exactitud, sino tomar las posibilidades que el libro nos brinda para, de alguna manera, reescribirlo⁴⁰ -como sostiene Blanchot (2002)-. Por otra parte, al decir “sólo el escritor te puede comprobar”, Lola está manifestando una idea de autor como fuente de sentido.

Luego del comentario de Lola, para confirmar lo que dice su compañera respecto a las posibilidades interpretativas, Lucía agrega: “Vos con leerlo tenés que imaginar algo ¿no?, porque no necesitás que venga el escritor y te explique qué quiso decir” (E6:238). “Qué importa quién habla” sostiene Foucault (1987) para reafirmar un principio fundamental de la escritura contemporánea que ubica a la escritura como práctica y no como resultado. En la misma línea, la idea de Lucía podría vincularse a la teoría de Barthes (1987) de que el autor desaparece con la escritura, es decir, las ideas que el autor expresa en sus páginas no son suyas sino que pertenecen a la cultura en general y se reescriben con cada lectura a partir de los múltiples sentidos que se desprenden del texto. Es decir, el autor ya no es garante del sentido.

Estilo y género

Del mismo modo que reparamos en el desarrollo de algunas escenas de las conversaciones literarias, analizamos cómo las conceptualizaciones de los niños -en el marco de estas situaciones de enseñanza- alcanzan un grado de reflexión que los lleva a reparar en problemas y formular hipótesis que se emparentan con las elaboradas por

⁴⁰ Maurice Blanchot, en *El espacio literario*, sostiene que leer sería “hacer que el libro se escriba o sea escrito; esta vez sin intervención del escritor, sin nadie que lo escriba” (2002:172).

muchos de los teóricos que se especializaron en los estudios literarios. En este sentido, presentamos a continuación algunos ejemplos que nos permiten analizar la manera en que los niños elaboran una noción de “estilo” vinculada al género prestando atención a las características de la escritura propias de cada escritor.

La primera expresión al concluir la lectura hecha por la maestra de “Los crímenes de la calle Morgue” (CD4:216-223) es la de Camilo que expresa el efecto que le provocó. Pero además manifiesta su gusto como lector en relación a esa sensación e intenta explicarla: “cuando dijiste que al tratar de levantar el cuerpo ahí la cabeza se desprendió del tronco, fue una pesadilla” (E1:216); y para explicar por qué lo sintió como una pesadilla, agrega: “porque ahí nos despertamos” (E1:216). Las palabras de Camilo expresan su vivencia del relato como parte de una realidad de la que él forma parte, implicándose.

Julián, como otros niños, también manifiesta su gusto como lector y lo compara con los otros autores leídos:

A mí me pasó por ejemplo cuando leí Arthur Conan Doyle me gustó, también Agatha Christie. Pero Edgar Allan Poe no sé, como que llegó a alcanzar, como que me atrajo un montón porque los otros dos autores me gustaron, pero Edgar Allan Poe me llegó hasta (*se toca el pecho con las manos*) la médula. (...) Porque a mí me gusta el estilo que tiene, me gustan todos los cuentos que son medio psicológicos, así como re (*Se detiene a pensar y la maestra le pregunta cuál sería el estilo*). Sería como medio, no lo pondría de terror, es como algo (*Se escucha la voz de Lola que dice “terror psicológico*). Claro, terror psicológico (E1:217).

Además, el comentario de Julián, pone de manifiesto, por un lado, lo que sintió al leer, y por otro, su idea respecto al estilo particular de Poe y la necesidad de nombrarlo. La manera aparentemente fragmentada en que expresa su pensamiento evidencia cómo va construyendo su hipótesis sobre el estilo de este autor a medida que habla, tomando en cuenta las intervenciones de la maestra para que explicita sus ideas y adoptando la categorización que propone una compañera. Este ejemplo nos permite observar cómo estos lectores van construyendo conocimiento en los diferentes momentos de cada conversación, haciendo conscientes algunas ideas al intentar explicarlas, comparando, estableciendo relaciones, tomando distancia de la experiencia de lectura e intentando ponerlo en palabras.

Para Lucía, por ejemplo, el estilo no es el terror psicológico como decían antes, sino la locura: “para mí que el estilo de E. A. Poe es más de locura” (E7:222), dice. Por su parte,

Josefina, que manifiesta haber leído varios cuentos del autor, define su manera de escribir como un “género” en el que se mezcla el terror y la fantasía:

Es todo el extremo E.A. Poe. Lleva todo a un extremo porque por ejemplo en “El corazón delator” es un extremo que suene tan fuerte un corazón y acá es muy raro que entre un orangután, pero es parte del género que escribe él, porque casi todas las que leí son así como muy extremistas, lleva todo a los extremos (E7:222).

En la conversación literaria a partir de la lectura individual de las obras de Poe (CI3:276-288), Francisco vuelve a definir el estilo del escritor como “terror psicológico” e intenta explicarlo: “para mí el terror psicológico es como un trauma, porque el libro te puede dar mucha impresión y te puede traumar (...) porque te imaginás y la imaginación está dentro de lo psicológico” (E2:277). Más adelante en la conversación, Juana explica que es terror psicológico “porque es muy personal” (E3:281), es decir, depende de cada lector. En el mismo sentido, Santiago agrega que “todos los terrores son psicológicos” porque “el miedo viene de la cabeza, no viene del corazón” (E3:281).

En los comentarios anteriores se nota una vinculación entre las ideas de estilo y los rasgos característicos del género policial que singularizan esta escritura. La mayoría de los teóricos definen los rasgos particulares del estilo de manera similar al de los géneros. Por ejemplo, para Tomashevski (2016) el estilo es el sistema de procedimientos de composición que caracteriza a un determinado género o corriente literaria. Algunos procedimientos serían obligatorios para un género y una época determinada -canónicos; y otros serían libres, es decir, propios de determinadas obras, escritores o escuelas. Esto último es conceptualizado por los niños que detectan diferencias en la manera de contar de Poe respecto a los otros dos autores y lo atribuyen a un estilo particular del escritor. Como bien señalan los niños, este estilo particular se corresponde con un subgénero -el terror psicológico⁴¹- del cual los niños demuestran tener conocimiento: saben que este tipo de relato introduce elementos que pueden afectar mentalmente a los lectores, como los padecimientos extremos de determinados personajes, suscitando una sensación de miedo o de pesadilla, como vimos que expresó Camilo.

Por otra parte, en la misma conversación acerca de las lecturas individuales de Poe, Julián explica cuál es el estilo del escritor en comparación con el de Conan Doyle: “no sé cómo decirte, pero E. A. Poe tiene un estilo como re loco, en cambio Conan Doyle

⁴¹ Poe es considerado uno de los pioneros en esta modalidad de relato -el terror psicológico- que deja atrás la llamada literatura gótica.

tiene un estilo más claro, más estructurado” (E3:280). A continuación, Conrado amplía esta idea diciendo:

Es como que Conan Doyle sigue toda una historia y no es que hace algo loco de pronto, sino como que vos ya te imaginás lo que va a pasar y es algo como que pasa en todos los cuentos que hizo él. Como que busca un caso, lo resuelve y al final encuentra el culpable (...) En cambio, Edgar Allan Poe como que hace todo más loco, como que hace lo mismo: que después encuentra al culpable, investiga antes. Pero es como... es otra cosa, no lo investiga de la misma manera primero y principal, lo investiga de distintas maneras. No puedo definir así en específico eso, pero... como que... como dijo Juli, como que Edgar Allan Poe es como más loco, como que se centra en las historias (E3:281).

También otros niños intervienen en la conversación expresando sus ideas. Joaquín opina que “lo que hace Arthur Conan Doyle es que los libros son como más planeados, como que, no sé, como que los escribe, anota ideas (...) porque las ideas están como más (*piensa*) un poco más ordenadas” (E4:282).

Las palabras de estos niños, en algunos momentos desordenadas, evidencian, por un lado, sus ideas sobre la escritura de literatura: de manera planificada y siguiendo una estructura o, por el contrario, sin un plan fijo siguiendo las ideas que fluyen a medida que se escribe. Por otro lado, estos comentarios demuestran el conocimiento que están construyendo respecto a las diferencias entre los dos autores, vinculadas al denominado policial de enigma y policial negro. En el primero se investiga un crimen, a partir de algunas piezas aisladas se reconstruyen los sucesos de manera relativamente ordenada; en el policial negro el relato coincide con la acción.

Presente y pasado del terror

Presentamos ahora un ejemplo en el que observamos cómo Nicolás, luego de haber escuchado las ideas de sus compañeros, construye una hipótesis sobre lo que podría haber sido el terror en la época en la que se escribió el cuento -“Los crímenes de la calle Morgue” (CD4:216-223)-, diferente a la actual en la cual se puede ver ese terror a través de medios que antes no existían, como la TV o los videojuegos. En este momento de la conversación, Nicolás manifiesta un modo de leer centrado en la relación con su contexto cultural presente, como mencionamos anteriormente al analizar sus ideas respecto de la verosimilitud del relato (p.73).

Tal vez hoy en día con la tele, los videojuegos y los juegos y esas cosas, no lo consideremos terror, pero en esa época era lo más realista a lo que se podía llegar. A lo mejor en esa época era terror psicológico o algo así (E2:218).

Nicolás repara en el contexto de producción de la obra y evidencia sus conocimientos sobre los medios de comunicación y los entretenimientos típicos de la época en que se escribió el cuento, en comparación con los de la actualidad. Su comentario pone de manifiesto su opinión sobre el efecto que puede generar la lectura de una misma obra en diferentes épocas y de acuerdo a las diversas experiencias de los lectores. Piensa que en esta época ese relato no puede causar el mismo efecto de lectura debido a la familiarización con las imágenes –violentas y crueles- que los lectores pueden ver en la televisión y en los videojuegos.

4.5. El uso del lenguaje

Como anticipamos, los estudiantes, en diferentes momentos de las conversaciones, prestan atención al lenguaje utilizado por los escritores. Por un lado, manifestando sus dudas lexicales, y por otro, evidenciando las ideas que tienen sobre el lenguaje literario.

A continuación analizamos los comentarios que realizan algunos niños durante las conversaciones literarias respecto al lenguaje que se utiliza en las obras que leyeron.

*El malentendido literario*⁴²

Algunos de los estudiantes relacionan la confusión y las contradicciones del relato con el lenguaje que se utiliza. Por ejemplo, en la lectura del micro-relato “Cuento policial” (CD1:187-192) algunos niños dicen que el autor usó un lenguaje “más avanzado”, “más complejo”, “más educado”, “más formal”, “más organizado”, “más académico”, según las diferentes opiniones.

En los calificativos que utilizan los niños para referirse al lenguaje –avanzado, complejo, educado, formal, académico- podemos advertir una valoración de su uso en la literatura relacionado con un sentido común de la cultura que proviene de la retórica clásica. Es decir, el uso de un lenguaje adecuado a una determinada finalidad comunicativa y a la

⁴² Jaques Rancière se pregunta si la literatura podría tener alguna relación particular con la forma del malentendido a partir del análisis del artículo “malentendido” en el *Tesoro de la lengua francesa*: “El malentendido sobre el malentendido justamente tiene cabida en la zona oscura que separa el repertorio ordenado de los significados de las palabras y esa forma específica de uso en la que la alegría de las palabras se emplea para decir la tristeza de los cuerpos, o sea la literatura” (2010:57). Es decir, el malentendido como constitutivo de la literatura y no como producto de la ambigüedad del lenguaje.

vez estética. En palabras de Rancière –en referencia a la poética representativa de Aristóteles–:

El sistema de la ficción poética depende de un ideal de la palabra eficaz. Y el ideal de la palabra eficaz remite a un arte que es más que un arte, que es una manera de vivir, una manera de tratar los asuntos humanos y divinos: la retórica (2009:36).

Otros niños encuentran explicaciones diferentes. Por ejemplo, las palabras de Lola demuestran un modo de leer relacionado con saberes culturalmente autorizados, con creencias sociales que evidencian una *doxa*⁴³: “Tiene que ver con la cantidad de libros que hayas leído. Lo entendés más si lees mucho” (E2:188). Para ella la diferencia es la experticia y la trayectoria, no el lenguaje en sí y la cercanía o distancia respecto del grupo etario o cultural que use ese lenguaje.

En otros momentos de las conversaciones, algunos niños prestan atención al léxico, al significado de algunas palabras. Lola, por ejemplo, discute con una compañera el significado de la palabra amante, mencionada al final del texto: “Están usando mal el término amante. Amante es la pareja oculta de una persona. Dicen amante como la persona a la que ama” (E7:191). Pareciera que Lola, más allá de discutir el significado de la palabra amante, está planteando la incertidumbre que le produce la ambigüedad del final. Rancière (2011) se refiere a esta clase de confusión como “malentendido literario”. De esta manera vincula la imposibilidad de fijar un sentido con un malentendido constitutivo de la literatura y no con una cuestión de ambigüedad del lenguaje.

A continuación presentamos un ejemplo sobre cómo, a partir de una duda respecto al léxico utilizado, los niños resuelven en forma simultánea un problema doble: por un lado, relacionado con el vocabulario, y por otro, vinculado con la ambivalencia de la escritura, propio de la lectura de literatura.

En el siguiente fragmento de la conversación posterior a la lectura de “La aventura del carbunclo azul” (CD2:192-207), Francisco propone discutir sobre el carbunclo azul -la joya robada-, tal vez a raíz de las dudas que generó el término cuando la maestra leyó el título del cuento: “Quería decir que la joya es el carbunclo azul que es un diamante, pero tiene forma de rubí y todo eso. Es un rubí, pero es un diamante” (E6:196). Luego

⁴³ *Doxa* es un concepto utilizado por Bourdieu (2003) para referirse a aquellas prácticas que aparecen de manera irracional y se instalan en una sociedad determinada sin ser cuestionadas. Representa las creencias e interpretaciones del mundo naturalizadas por una sociedad. Es el “habitus colectivo”.

del comentario de Francisco otros estudiantes comienzan a buscar información en el texto intentando dar respuesta a su duda. El fragmento que sigue es un buen ejemplo sobre cómo se construye sentido a partir del mismo texto y de las intervenciones docentes que estimulan a todos los niños a involucrarse en la conversación:

M1: Los rubíes son rojos y en este caso el carbunclo es azul (*Repitiendo lo que dicen los chicos*) ¿Están todos de acuerdo? (*Bullicio*) Una piedra tan valiosa, dicen por acá.

JOAQUÍN: Por eso la querían tanto, porque existen muy pocas en el mundo.

M1: A ver, ¿qué le querías responder a Julián?

JOAQUÍN: No, que dice que habían encontrado una piedra que es muy única.

M1: ¿Dónde dice?

JOAQUÍN: Muy atrás dice, muy atrás.

M1: ¿En qué página? A ver, ubíquense todos en el cuento donde encuentren alguna parte donde se haga mención de esa piedra (*Espera unos minutos*) A ver, ¿quién encontró?. Acá encontraron... Vamos a dar tiempo para que los demás también encuentren. ¿Están buscando? Acá adelante, chicas. ¿Ustedes? ¿Están buscando o están en otra cosa, me parece? Dejen la antología sobre el banco, así las dos pueden compartir. Bueno, en la página 6 dicen por acá. (...) (*Espera que todos busquen*) A ver allá atrás. Lucía...

LUCÍA: Acá en una parte dice: "Es hermosa, dijo, mire tan solo como brilla y qué destellos lanza aunque por supuesto es un foco de atracción para el crimen. Lo son todas las buenas piedras, son la carnada que les pone el demonio a aquellos a quienes quiere tentar. En las joyas más grandes y más antiguas cada faceta representa un hecho de sangre. Esta piedra todavía no tiene veinte años, fue encontrada a orillas del río Amoy en el sur de China y es notable porque posee todas las características del rubí con la diferencia de que es de color azul oscuro y no rojo. A pesar de su diferencia, de que es de color azul, a pesar de su juventud ya arrastra una historia siniestra, se han cometido dos asesinatos, un ataque con vitriolo, un suicidio y varios robos provocados por estos cuarenta quilates de carbón cristalizados. Quién pensaría que una joya tan bella pude traer consigo la horca y la presión, la prisión. Ahora la guardaré bajo llave en mi caja fuerte y le enviaré una nota a la condesa para que sepa que se encuentra en nuestro poder" (*Lee*)

M1: ¿Cómo decís? ¿Para vos se pasó un poquitito, Canela?

CANELA: Sí, podés usar desde "esta piedra todavía no tiene veinte años", hasta la parte de color azul y no rojo.

M1: Podría haber leído, vos decís, un poquito menos, como que se pasó. ¿Hay alguna otra parte en la que se mencione el carbunclo en el cuento?

FRANCISCO: "Alhaja robada en el Hotel Cosmopolitan" (*Lee*).

M1: A ver, Francisco ¿En qué página? Vos decís entonces que acá aparece, ¿en qué parte?

FRANCISCO: El anuncio.

M1: El anuncio. ¿Anuncio de qué?

FRANCISCO: De la alhaja robada, que le robaron a la duquesa.

M1: Entonces en este anuncio que aparece en la página 5, ¿sí?, también se hace mención a la alhaja robada. ¿Hay alguna otra parte? ¿Vos tenés otra también, encontraste otra parte? A ver, Canela.

CANELA: (*Lee*) "...saber cuál es el tamaño y su peso ya que he leído el aviso en The Times en estos últimos días. Es absolutamente único y solo pueden hacerse conjeturas sobre su valor real de la recompensa de mil libras que se ofrece por él". Bueno, no sigo. (E6:196-197)

En otros momentos de las conversaciones, algunos estudiantes recurren al diccionario para resolver sus dudas sobre el significado de algunas palabras. Por ejemplo, en la conversación sobre "Nido de avispas" (CD3:208-216), Nicole intenta encontrar un significado estable y autorizado para el término "estereotipo", por eso lo busca en el diccionario: "yo encontré estereotipar: 'fundir en planchas las formas tipográficas, imprimir con esas planchas; repetir; fijar; insistir'" (E3:211). Nahuel hace lo mismo: "yo encontré Estereotipo: 'imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con características inmutables'" (E3:211). Ambos manifiestan una práctica que podríamos describir como más "institucionalizada" porque recurren al diccionario para encontrar un conocimiento que consideran que la escuela reconoce como válido y de alguna manera unifica. Este modo de leer se vincula -como explicamos en el primer capítulo, p.18-19- con el tipo de lectura que de Certeau (2000) denomina *literal*. Este modo de leer alude a las prácticas lectoras legitimadas por las instituciones dominantes -la escuela, en este caso- como recurrir al diccionario para resolver una duda acerca del significado de una palabra. En este ejemplo en el que los niños incorporan su uso en un momento de la conversación en el que están intentando construir un significado de manera colectiva, la intervención de la maestra permite continuar con la discusión porque toma la definición como un objeto a interpretar. De esta manera la palabra autorizada del diccionario no cierra la discusión sino que ayuda a profundizarla.

Finalmente, presentamos un ejemplo en el cual a partir de una observación sobre el lenguaje literario, un grupo de niños reflexiona sobre la literatura como producto del arte y sobre el arte en general. Esto último lo analizaremos en el capítulo 6 (p.95-103), "Modos de leer vinculados a la idea de literatura como hecho artístico", ya que en este momento nos interesa detenernos sobre las nociones que los niños construyen en relación al uso del lenguaje en la literatura.

En el inicio de la conversación a partir de la lectura de "La espera" (CD5:223-230), Lisandro presta atención -como dijimos antes- al lenguaje utilizado, a la manera en que está escrito el texto y lo relaciona con el arte: "Es muy artístico este cuento (...) decía

muchas metáforas, no sé, decía cosas de sueños, muchas palabras complicadas. Y también se refería en una parte al arte” (E1:223). Debido a que la maestra interviene preguntando en qué parte se menciona al arte, la conversación continúa desarrollándose en torno a este aspecto y abandona la cuestión del lenguaje observada por Lisandro. Sin embargo su comentario esboza, además de que repasa en los contenidos, su concepción respecto del lenguaje literario –es complejo- y su conocimiento en relación a los recursos que suelen atribuirse a la literatura –las metáforas-.

Los ejemplos que analizamos en este apartado muestran algunos de los problemas a los que se enfrentan los niños al leer relacionados con el uso del lenguaje en la literatura. Por un lado, el problema del vocabulario que desconocen, que no es específicamente literario, pero que repercute en sus interpretaciones. Por otra parte, el problema de la ambivalencia de la escritura de literatura que produce lo que Rancière (2011) denomina el *malentendido literario*. Los niños utilizan diversas estrategias para resolver estos problemas: algunos recurren al diccionario, mientras que otros vuelven al texto en busca de respuestas.

A lo largo de este capítulo analizamos de qué manera los niños prestan atención a diferentes aspectos relacionados con la lógica interna de la narración y cómo a partir de esas observaciones elaboran diferentes hipótesis para construir sentidos. Además, mostramos cómo los diversos modos de leer que construyen para los diferentes momentos de las conversaciones se corresponden con diferentes perspectivas teóricas.

En principio, advertimos que muchas de las ideas que manifiestan los niños respecto a la construcción del relato se vinculan con los estudios realizados por los estructuralistas sobre la prosa en cuanto a: la composición de la trama con acontecimientos que se vinculan por relaciones de causa y efecto; la manera dosificada en que el narrador da a conocer la información; los temas que abarca la literatura; la caracterización de los personajes, la función que cumplen en el relato y la manera de relacionarse –a veces contradictoria-, como así también los cambios que sufren a lo largo de la historia.

Por otra parte, como mostramos en el análisis, algunos niños revelan ideas/concepciones que se asemejan a las manifestadas por otros teóricos desde perspectivas filosóficas o de matriz sociológica. En consonancia con estos teóricos, algunos niños construyen el concepto de realidad estableciendo relaciones entre la verosimilitud y la ficcionalidad del relato. Es así como observamos que algunos niños

piensan que los sucesos de un cuento son creíbles (verosímiles) si se parecen a la realidad, a lo que ocurre en la vida cotidiana; mientras otros, además, creen que esa “verosimilitud” depende de la época en que la obra sea leída. Asimismo, muchos niños relacionan la verosimilitud con la ficcionalidad del relato. Piensan que en un relato de ficción (en la literatura) todo es posible, todo puede ser “real”. Es decir, los sucesos relatados no son ni verdaderos ni falsos, tienen una realidad propia de la ficción.

Con respecto al proceso de la escritura, nuestro estudio muestra que algunos estudiantes están pensando en los materiales que utilizan los escritores para crear sus obras, es decir, en el proceso de la escritura. En este sentido, algunos niños consideran que los sucesos narrados en los cuentos se basan en hechos de la realidad, aunque con algunas modificaciones. Otros, además, creen que los autores se nutren de sus propias lecturas para escribir. Es oportuno aclarar, como ya señalamos, que estos niños, simultáneamente a la lectura del aula, están escribiendo sus propios relatos. Es decir, están en pleno proceso de producción.

Otro de los análisis que realizamos en este capítulo muestra las ideas que los niños van construyendo respecto a la función del autor en la ficción. Por ejemplo, algunos estudiantes piensan que el escritor tiene cierto control sobre el efecto de lectura. Otros, consideran que si bien el autor pudo haber pensado un sentido determinado para su texto, los lectores tienen la libertad de interpretar de diferentes maneras. Además, muchos niños relacionan la vida personal del escritor con su obra y en algunos casos llegan a identificarlo con el personaje. Por otra parte, algunos niños proponen la noción de “estilo” para describir las particularidades en la escritura de los distintos autores teniendo en cuenta lo que saben sobre género y el efecto que les produjo la lectura. Además, para pensar en esa forma particular de contar, establecen relaciones intertextuales de semejanzas y diferencias con los otros autores que leyeron y con otros cuentos del mismo autor en cuanto a la manera en que se organiza el relato, la época de producción y los detalles que incluye la narración.

En lo que respecta al lenguaje, nuestro estudio demuestra que muchos niños consideran, siguiendo el sentido común de la cultura a la que pertenecen, que el uso del lenguaje en los textos de literatura responde a una finalidad comunicativa y al mismo tiempo estética. Por eso, piensan que es más complejo que el de uso coloquial y que es artístico por el empleo de recursos estilísticos como la metáfora. Además, los comentarios de algunos estudiantes evidencian la creencia social -doxa- de que cuanto más se lee, más se entiende. Por otra parte, notamos que para resolver dudas relacionadas con el vocabulario los niños recurren a diferentes prácticas como buscar

en el diccionario, volver al texto para contextualizar o establecer relaciones con otros saberes.

CAPÍTULO 5: MODOS DE LEER VINCULADOS AL CONOCIMIENTO DE MUNDO PROPIO DE LOS NIÑOS Y AL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE LA OBRA

Como ya anticipamos en la descripción del contexto didáctico y reiteramos en el ítem sobre lecturas vinculadas a la clasificación textual, una de las condiciones didácticas de la secuencia de lectura consiste en posponer lo más posible el ingreso en el aula de la información sobre el género, la biografía del autor y su contexto sociocultural. Por este motivo, algunas de las observaciones de los estudiantes se relacionan con el desconocimiento del contexto de producción de la obra. De esta manera, el docente ante el requerimiento de los niños decide de qué manera enriquecer la experiencia de lectura con determinada información para favorecer la construcción de saberes por parte de los niños.

Por otro lado, algunas de las observaciones que analizamos en este capítulo se vinculan con el conocimiento de mundo propio de la edad de los niños. Es decir, las representaciones de la realidad y de los elementos de nuestra cultura que construyen a partir de sus experiencias de vida en interacción con otros.

Mi mundo, tu mundo

En el ejemplo que presentamos a continuación de la conversación sobre “La aventura del carbunclo azul” (CD2:192-207), Santiago observa una manera de actuar de Sherlock Holmes que no se corresponde con la idea que él tiene sobre el accionar de un detective, resulta contradictorio con su mundo de valores. Por eso le parece raro que Sherlock Holmes pueda liberar a un ladrón:

Es raro porque él lo libera, lo libera al ladrón y sabiendo que él hizo algo malo, lo liberó sin dejarlo preso en la cárcel. Porque había hecho algo malo. Había robado unos rubíes o algo así. Porque Sherlock Holmes lo liberó al ladrón. Y sabiendo que hizo algo malo, él lo dejó ir. Y eso es raro de un detective (E3:194)

En este momento de la conversación, lo que define el modo de leer este cuento es el sentido ético que Santiago le asigna en estrecha vinculación con lo que la literatura cuestiona en esta lectura: qué es lo que está bien y qué lo que está mal. Es decir, propone una deconstrucción de un sentido social. Las palabras de Julián también evidencian una lectura relacionada con el universo cultural y de valores del que forma parte, en coincidencia con su compañero: si robó debe pagar las consecuencias. Por otra parte, al repetir “para mí”, Julián demuestra no tomar distancia, sino que se está implicando:

Para mí, para mí, yo no lo hubiera dejado libre, porque si hubiera robado yo no lo dejaría libre aunque sea Navidad, porque si había robado se tiene que hacer cargo y se tiene que, para mí, se tiene que bancar que robó y eso (E3:195)

Más adelante, en la misma conversación, tanto Fermín como Camilo piensan que la cárcel no puede convertir a nadie en un delincuente: “Iba a decir algo para Santiago. Que Sherlock Holmes dijo al final como que estaba asustado, si lo mandaban a la cárcel iba a ser un criminal de por vida”, dice Fermín (E5:196). Y Camilo le responde: “Sí, pero acá dice que si lo envía (*Se interrumpe un momento, duda*) pero ¡si lo envía a la cárcel no se va a convertir en un delincuente! (*Lo dice con asombro y de manera efusiva*) (E5:196). En esta lectura se advierte cierta inocencia, alejada de lo que sucede en la vida real por falta de conocimiento de mundo propio de la edad.

Lecturas en contexto

A continuación presentamos el caso de una niña que pone en evidencia el desconocimiento del contexto de producción de la obra. Lucía manifiesta su asombro ante un comentario que hace el detective en el que relaciona el tamaño de la cabeza con la inteligencia: “cuando él se pone el sombrero le muestra al ayudante que era muy intelectual porque a él le quedaba el sombrero grande. Y eso es muy, es como que (*Duda*) era muy tonta esa (*Vuelve a dudar*) no es cierto” (E9:203). La niña hace una lectura despojada de todo conocimiento del contexto cultural sobre el momento en que se escribió la obra. Está claro que cada lector se construye como tal atravesado por una época, una cultura y unas experiencias particulares. En este caso Lucía reparó en una situación del relato que la hace sentir incómoda respecto a sus saberes. La maestra entonces decide dar la información sobre la creencia social respecto a una supuesta relación entre la inteligencia y el tamaño de la cabeza. De esta manera, como explicitamos en el capítulo 2 (P.39), la docente, al no anticipar información acerca del contexto de producción de la obra, privilegia el encuentro con el texto y los efectos que pudiera generar e interviene aportando la información que los niños no conocen en el momento de la conversación que considera oportuno para resolver la duda y de esta manera posibilitar el surgimiento de nuevas hipótesis.

En el ejemplo que sigue, podemos observar cómo Francisco lee desde las dudas que le genera el relato “Los crímenes de la calle Morgue” (CD4:216-223), también relacionadas con la falta de conocimiento de mundo: “me causó intriga de saber por qué quería afeitarse el orangután” (E5:220). Es evidente que Francisco no conoce la creencia de que los monos imitan a los humanos. Nicole sí posee este conocimiento y lo explica, pero además lo refuerza con un fragmento del cuento que localiza en el texto:

“el orangután vio al amo haciendo eso, haciéndoselo él mismo, y quiso imitarlo” y luego lee: “Navaja en la mano y embadurnado de jabón (...) trató de afeitarse, tal como sin duda había visto hacer a su amo espiándolo por el ojo de la cerradura” (E5:220-221)

Tanto el comentario de Francisco como antes el de Lucía, ponen en evidencia el desconocimiento de ciertas *doxas*, propias de la época en que fueron escritas las obras. En este caso, no fue necesaria la intervención de la maestra dando la información, dado que otros niños pudieron hacerlo recurriendo al texto y a sus conocimientos.

Por último, en el ejemplo que sigue correspondiente a la conversación a partir de la lectura de “La espera” (CD5:223-230) advertimos que los niños no pueden resolver sus dudas respecto a la nacionalidad del personaje por desconocer un dato relacionado con el contexto de producción de la obra: que el “vintén oriental” era la moneda uruguaya en ese momento. En un fragmento de la conversación (E2:227-228) los niños discuten sobre la procedencia del personaje a raíz de la pregunta de la maestra “¿qué sabemos de Villari?”, a la que Juan Pedro responde “que es extranjero”. A partir de su comentario y de una nueva pregunta de la maestra: “¿cómo se dan cuenta que es extranjero?”, los niños comienzan a reflexionar sobre la información que brinda el texto para determinar la nacionalidad del personaje. Es así como elaboran diferentes hipótesis. Por ejemplo, Canela dice: “A mí Villari, por el nombre y porque habla en italiano me pareció un italiano” (E2:228). A su vez, Nicole lee un fragmento del cuento para justificar que es italiano: “Había en la casa un perro lobo ya viejo. Villari se amistó con él, le hablaba en español, en italiano y en las pocas palabras que le quedaban del rústico dialecto de su niñez” (E2:228). Lola toma el comentario de su compañera y agrega:

Puede ser italiano, porque hablaba en español y en italiano. Y decía que como está en Argentina, hablaba un poco en español, pero también recordaba las pocas palabras en italiano de su niñez, de cuando hablaba en italiano en su niñez (E2:229).

Josefina, que está prestando atención a la manera en que está escrito el texto, le señala a su compañera: “Pero fijate cómo dice: ‘en español, en italiano y (*continúa enfatizando cada palabra*) en el rústico dialecto de su niñez’, como que es otro idioma” (E2:229). Por su parte, Juan Pedro manifiesta otra hipótesis:

Dos teorías tengo: una que puede ser bilingüe ese hombre, puede ser oriental que estuvo viviendo en Italia y entonces puede ser bilingüe y se acuerda de las palabras italianas, que él tenía ahí. Vivía en Argentina generalmente. Porque acá dice que le daba una moneda al cochero “oriental” (...) Y también puede ser

cuando dice los rústicos idiomas de su infancia, puede ser que directamente sea oriental (E2:229).

Y luego lee el fragmento del cuento para justificar sus dichos: "devolvió una de las monedas, un vintén oriental que estaba en su bolsillo desde esa noche en el hotel de Melo" (E2:230). Fermín, por su parte, relee otro fragmento para confirmar que el personaje está en Argentina: "Los judíos estaban desplazando a los italianos que habían desplazado a los criollos. Mejor así, el hombre prefería no alternar con gente de su sangre" (E3:230).

En las intervenciones de los niños, observamos que para elaborar sus hipótesis sobre la nacionalidad del personaje recurren permanentemente al texto buscando fragmentos que las justifiquen y prestando atención a las palabras utilizadas. Esta es una práctica de lectura que la mayoría de los niños ha incorporado en su trayectoria escolar debido a las condiciones didácticas generadas por los docentes de la escuela desde los primeros años. Sin embargo, en este caso no fue útil para resolver el problema que intentaban solucionar debido a la falta de información sobre la moneda uruguaya. Por esta razón, la maestra decide retomar esta discusión hacia el final de la conversación para darles la información que desconocen. Pero no la da de manera directa, sino que interviene para que sean los niños los que construyan la respuesta a la duda planteada vinculando sus conocimientos con lo que leyeron, ya que el texto no hace posible establecer esa relación:

Volviendo al vintén oriental y al personaje, ¿alguna vez escucharon hablar de la Banda Oriental? (*Dicen que sí*) Cuando se habla de la Banda Oriental, ¿a qué territorio se hace referencia? (*Contestan a Uruguay*) Uruguay, ¿un vintén oriental, será un vintén chino o un vintén uruguayo? Por acá dicen una moneda uruguaya (E4:230).

En este ejemplo, notamos que la maestra pospone lo más posible la información que desconocen los niños con el propósito de profundizar la reflexión y colaborar en la construcción de sentidos. Lo hace, por un lado porque jerarquiza, decide qué es más importante para ella discutir. Por otra parte, demora la información para dar lugar a la discusión, valorando cada opinión e interviniendo para que expliquen lo que están diciendo y para que busquen partes del texto que justifiquen sus palabras.

En este capítulo analizamos los comentarios que realizan los niños acerca de los textos que leyeron en la clase vinculados, por un lado, al conocimiento de mundo propio de la edad y, por otro, al universo de valores del que forman parte. En este sentido observamos que los niños –como todos los lectores de literatura- leen desde el lugar que ocupan en la sociedad y desde sus conocimientos sobre el mundo que los rodea. Por eso, algunos niños manifiestan un sentimiento de rareza frente al actuar de algunos personajes que se contraponen al sentido ético que han construido socialmente.

Por otra parte, a partir de nuestro estudio, podemos afirmar que la condición didáctica de no anticipar los conocimientos del docente respecto a la biografía del escritor y al contexto sociocultural de la obra -explicitada en reiteradas oportunidades- da lugar a observaciones relacionadas con dicho desconocimiento que promueven la discusión entre lectores y la elaboración de hipótesis. Pero además, esta condición didáctica permite un encuentro genuino entre cada lector y el texto dando lugar a los efectos que pudiera suscitar su lectura.

Por último, el análisis de este capítulo -de los anteriores y del próximo también- demuestra que las intervenciones de la maestra que valoran cada observación y cada hipótesis, que alientan la participación de todos los niños, que promueven la búsqueda de respuestas a partir de la reflexión y la vuelta al texto, favorecen la construcción de conocimiento.

CAPÍTULO 6: MODOS DE LEER VINCULADOS A LA IDEA DE LITERATURA COMO HECHO ARTÍSTICO

En este capítulo vamos a centrar el análisis en un fragmento de la conversación desarrollada en la clase a partir de la lectura de “La espera” (CD5:223-230). En ella algunos niños manifiestan las ideas que construyen sobre lo que significa el arte: ya sea como imaginación, como creatividad de la mente humana o como comunicación de una experiencia; y establecen relaciones con la literatura.

Completamos el análisis de los comentarios de los niños en la conversación con algunas de las escrituras producidas luego de la clase a partir de la consigna: “¿Qué es el arte para ustedes y por qué?” (Doc.5 del Anexo, 310).

El lenguaje del arte

El primer comentario al terminar la lectura de la maestra es el de Lisandro: “Es muy artístico este cuento. Ahora entiendo por qué a mi papá le gusta tanto Borges” (E1:223), dice Lisandro. Luego, ante la pregunta de la docente, intenta explicar por qué le parece artístico el cuento: “No sé, decía muchas metáforas, no sé, decía cosas de sueños, muchas palabras complicadas. Y también se refería en una parte al arte, decía”. Y a continuación lee un fragmento del cuento:

Villari no las advirtió porque la idea de una coincidencia entre el arte y la realidad era ajena a él. Dócilmente trataba de que le gustaran las cosas; quería adelantarse a la intención con que se las mostraban. A diferencia de quienes han leído novelas, no se veía nunca a sí mismo como un personaje del arte (E1:223).

Lisandro está observando algo artístico en el lenguaje, en la manera en que está escrito el cuento (con metáforas, sueños, palabras complicadas), de esta manera pone en evidencia su idea de arte: una manera de expresarse, en este caso a través del lenguaje. Pero además, observa que la palabra “arte” es mencionada en una parte del texto.

Luego de la clase, el niño escribe en su carpeta: “Para mí la literatura en sí no es toda por ahí artística, hay algunos detalles que hacen que el libro sea una forma de expresión artística” (E1:310). Las palabras del niño retoman su idea de literatura como arte en tanto medio de expresión y, además, agrega que son “algunos detalles” los que hacen de la literatura una forma de expresión artística. Tal vez esos detalles se relacionen con el lenguaje utilizado en el cuento -las metáforas y las palabras difíciles- como refiere en la conversación.

El arte como imaginación

La maestra interviene convocando a todos los niños para que se involucren en la conversación y expresen sus ideas: “¿Qué piensan ustedes con respecto a esto que acaba de leer Lisandro?” (E1:224). Santiago entonces, dice:

Que era como que no sabía si estaba en la vida o en un sueño, era como para él raro o cada vez que soñó algo se confundía los sueños con la realidad. Por ahí él pensaba que estaba en un sueño toda la vida y que él ya había muerto y que eso era un sueño o cuando se acostaba que soñaba esas cosas y al final cuando fueron verdaderamente los desconocidos sacó el revólver y disparó, pero es como que se confundía el sueño y la realidad ahí (E1:224).

Y luego, ante la pregunta de un compañero sobre por qué para él es arte, agrega:

Ahí yo veo arte porque cuando veo que él no diferencia entre un sueño y la realidad porque por ahí en este caso para mal, pero a veces como que por ahí es como su imaginación, y la imaginación también un poco es arte, porque por ahí la imaginación lleva a pensar que sigue con vida y que es un sueño eso, pero en realidad ya murió y como habla de la imaginación me parece algo medio artístico eso. A eso es a lo que le veo medio arte (E1:224).

En el comentario de Santiago advertimos que, por un lado, está leyendo lo que el mismo texto propone: la confusión entre el sueño y la realidad; y por otra parte, relaciona esta confusión con la imaginación que experimenta el personaje. Comienza señalando la indistinción entre estar despierto y soñando e intenta explicarlo. En sus palabras se evidencia una idea muy divulgada acerca del arte como “imaginación” y en contrapuesto a la “realidad” (Williams, 2003).

En su escritura luego de la clase, el niño refuerza su pensamiento de arte como imaginación:

Yo relaciono mucho a la literatura con la lectura, si es así, a la literatura la tomo como arte, el arte de hacernos ‘volar’ por donde nunca imaginaríamos, el arte de sacarnos de la realidad y ponernos en otro mundo. Y ese otro mundo, esa sensación es maravillosa (F2:310).

A partir de su idea de arte, Santiago construye una hipótesis sobre la literatura como el arte de leer, es decir, una concepción de la literatura desde la percepción de la obra, una percepción socialmente reconocida como artística en cuanto difiere de la percepción de los objetos de la vida cotidiana (Bourdieu, 2013).

El arte como creatividad de la mente

Por otro lado, Lola agrega que para ella es arte abstracto, ya que da la sensación de que la historia comienza antes de lo narrado en este relato, le falta una parte:

Concuerdo con que es arte, pero es como un arte abstracto porque es como ese tipo de cuentos donde la historia es como que sentís que no estás leyendo el principio porque hay cosas como que ya hubieran empezado. Por ejemplo, sobre lo que dijo Santiago, que en un momento dijo que él vio en el diario que un hombre con el mismo nombre ya había muerto y que eso lo tomó Santiago como si hubiera sido un sueño de él, pero en verdad se aclara cuando acá dice "No lo sedujo ciertamente el error literario de imaginar que asumir el nombre de su enemigo podría ser una astucia". O sea que él había usado el nombre de su enemigo (E1:224).

En las palabras de Lola se advierte una amplia trayectoria como lectora de literatura. Su comentario nos muestra que ha tenido experiencia con lecturas que no poseen una situación inicial explicativa que dé a conocer el estado inicial de los personajes y sus relaciones. Sabe que es posible que algunos cuentos empiecen con la acción *in media res* -o inicio "ex abrupto". Además, Lola identifica a partir de la relectura una escena retrospectiva⁴⁴ que le permite imaginar un conflicto para el relato que no fue incluido explícitamente en la narración -el protagonista utiliza el nombre de su enemigo- :“no lo sedujo ciertamente el error literario de imaginar que asumir el nombre de su enemigo podría ser una astucia”. Además, el comentario de Lola evidencia su práctica de lectura: para construir el argumento de la historia articula el comentario de un compañero (Santiago) con una parte del texto.

Más adelante, Lola completa su idea respondiendo a la pregunta de un compañero sobre qué es el arte abstracto para ella:

(...) Para mí el arte está cuando hacés una acción donde usás la creatividad de tu mente, o sea si vos pintás eso sería el arte más entendible, si vos pintás un dibujo estás haciendo arte, si vos creás tu propia historia en un cuento estás haciendo arte. Y por eso el arte abstracto es cuando una persona hace un arte que solo se puede entender a su modo, o sea, que cada persona que lo vea lo entiende a su modo, o sea, hay una pintura abstracta y yo voy a verla y la entiendo a mi modo, Sol va a verla y la entiendo a otro modo (E1:224).

⁴⁴ Los vacíos argumentales que dejan los comienzos *in media res* se completan con *retrospecciones* -o *analepsis*-, es decir, la vuelta repentina y rápida al pasado del personaje.

La explicación de Lola da cuenta, en primer lugar, de la idea de arte que construyó: el arte como producto de la creatividad de la mente (Williams, 2003). Es decir, a pesar de que todas las personas interpretamos de acuerdo a determinadas normas impuestas por la sociedad de la que formamos parte, esas normas pueden modificarse o podemos aprender otras diferentes. Así, cada sujeto ve de manera distinta y de esa manera construye una realidad. Es en este sentido que se puede considerar al arte como una actividad creativa. En segundo lugar, y en estrecha relación con esta concepción de arte, el comentario de Lola también evidencia su pensamiento sobre la recepción: estima que el comienzo de la narración *in media res* produce un relato “abstracto” que puede ser interpretado de muy diversas maneras y propone un paralelo con la percepción de una pintura.

El arte como experiencia

A partir de la reflexión de Lola, Lisandro amplía su idea sobre el arte relacionándola con su experiencia de vida:

Para mí el arte es una manera de expresarse, con la música, con los cuadros, con la multimedia, con la (*se interrumpe*). Para mí el arte abstracto sería una manera de interpretar un dibujo que la gente puede interpretar de diferentes maneras, que no es un objeto específico, puede ser cualquier cosa, una forma rara (...). Por ejemplo a mi papá le gustan los cuadros abstractos (E1:225).

Más adelante, en la misma escena de la conversación, Nicolás también expresa sus ideas en relación a lo que llaman “arte abstracto”. Para él “solo el autor o quien haya pasado por una experiencia similar lo puede entender (...) ese hombre, ese tipo, está entre la vida real y la fantasía” (E1:226). En su comentario se advierte una idea de arte como comunicación de experiencias de manera que puedan ser “vivas literalmente” (Williams, 2003). Por otra parte, y siguiendo el pensamiento de Bourdieu (2013), tanto Lisandro como Nicolás acuerdan con Lola respecto a que las obras de arte se pueden percibir de maneras muy diferentes.

Arte y Literatura

Es notorio cómo los niños para explicar sus ideas respecto al arte en este cuento salen del texto para elaborar conceptualizaciones más generales. A su vez, para corroborar lo que están diciendo, continuamente recurren al texto buscando los momentos o imágenes que presentaron problemas para la construcción de sentidos y por eso mismo resultaron significativos en la discusión para reflexionar sobre diversos aspectos del

relato. De esta manera, en la explicación de Agustín observamos cómo aplicó en su lectura la hipótesis de Lola sobre el “arte abstracto”:

Yo escuché lo que decía Lola del arte abstracto. Me parecía que como lo describía en este cuento hay porque cada uno puede interpretar de distintas maneras. Yo iba leyendo el cuento y poco a poco iba sacando pequeñas conclusiones. Para mí, tengo otra cosa para decir aparte de esto, me parecía que el tipo tenía o había pasado una situación muy mala y que como que está escapando de su vida, como que se ponía encerrado, cualquier cosa, como si lo empujaban, como que se ofuscaba y se iba encerrando de vuelta (E1:225).

El comentario de Agustín evidencia, por un lado, una manera de interpretar los sucesos que considera no dichos en el relato, lo que para Lola representa lo abstracto del arte. En este sentido, sus palabras demuestran su concepción sobre cómo se puede leer literatura. Por otro lado, su comentario explica su práctica como lector: muestra, como ya dijimos, la manera en que vuelve al texto para verificar la hipótesis de su compañera. Por último, expresa su interpretación específica sobre algunos acontecimientos del relato.

Algunos estudiantes no concuerdan con la idea de arte de sus compañeros, sino que elaboran otras explicaciones para resolver los problemas que le presenta el relato. Por ejemplo, Julián compara a Borges con Poe, en respuesta a los comentarios anteriores: “Yo no lo tomaría como arte, yo lo tomaría más como locura, pero no como la locura de Poe, lo tomaría como menor” (E1:226). Y, ante la pregunta de la maestra para que explique por qué lo toma como locura, agrega:

Decía que no como la locura de Poe, porque Poe en los cuentos tiene, son (*hace una pausa y un gesto con las manos que expresan exageración*) ¡son re locos los cuentos de Poe! Yo lo tomaría como una locura más reducida digamos, más chica. Porque además es como una locura porque en sí el señor está todo el día pensando, se siente todo perseguido, que lo van a matar, mira la enredadera y después siempre sueña lo mismo (*Hace una pausa*). Yo no le veo el arte en realidad a eso (E1:226).

La maestra rescata el comentario de Josefina que se pierde entre otras voces. La niña expresa una idea similar a la de su compañero:

Me parece que no le encuentro la parte del arte, yo también lo veo más por el lado de la locura. Porque capaz que esa persona que lo empujó nunca existió y él está muy perseguido y para él lo están buscando o hay alguien que juró

venganza y se lo imagina y es producto de su imaginación y ese miedo es porque alguna vez le pasó algo (E1:226).

Los comentarios de Julián y de Josefina demuestran un modo de leer centrado en los hechos en verdad acaecidos y en lo que le pasa al personaje, observando lo específico de este cuento.

En cambio, Camilo trata de explicar qué es el arte más allá de lo que sucede en la historia. Distingue el tema del cuento de la reflexión sobre lo que es el arte. Para él es arte porque es un cuento, porque es literatura:

Para mí cualquier tipo de expresión como la música, la plástica, incluso la radio podría ser, se podría decir que es arte, porque es arte. Pero el cuento en sí, la historia no se basa en el arte, es solamente un pensamiento que cruza la mente del personaje cuando ve que no disfruta del cinematógrafo (...) Para mí no es un cuento que trate del arte, para mí no es un cuento artístico en sí. Digo que es arte porque es un cuento (...) la historia en sí no se trata de "el arte" (E1:227).

En su escritura al terminar la clase, Camilo consolida su idea de literatura como arte haciendo uso de un aprendizaje producido en otra institución educativa a la que asiste: "Para mí la literatura es un arte porque es un medio de expresión. Además que eso es lo que me enseñaron en Bellas Artes" (F3:310).

Hacia el final de la conversación, Serrana plantea sus dudas: "Otra cosa que quiero decir desde el principio es que estoy como en el medio de qué es arte, en la locura y lo que pensaba de la fantasía Nico. No sé, me quedé entre esos tres y no me cierra" (E3:230). Y agrega, para responder a la pregunta de la maestra ("¿Qué es lo que estás pensando?"):

No sé, que todas tienen razón para mí, porque es verdad que podés imaginar cosas que te pasen, o también puede ser locura, que te puedan tocar pero no te tocaron, lo que dijo Josefina. Y después, fantasía puede ser, podés alucinar cosas, esas cosas (E3:241).

A partir de esta inquietud, la maestra les pide a los niños que escriban en sus carpetas para la clase siguiente "¿Qué es el arte para ustedes y por qué?". El propósito de la docente no es buscar que se establezca una noción porque sabe que eso no es posible ni deseable, sino incluir a todos en la conversación y que puedan seguir pensando sobre el tema. Es así como Serrana escribe:

Sí (*es arte*), porque, desde donde lo mires, porque algunos dicen que es locura, otros arte abstracto y otros fantasía. Para mí todos tienen razón porque lo que dijo Josefina es cierto: puede que esté caminando tranquilo y lo tocan, pero por ahí no lo tocan y está imaginando y alucinando. Pero lo de Santiago y Lola es cierto: que por ahí estaba soñando, pero era la realidad, o estaba en la realidad y estaba soñando. Para mí, que yo voy a Bellas Artes, la literatura, para mí, es un arte (un don). Yo pienso que se expresan porque les gusta que otros piensen esas preguntas que te quedás pensando y mucho tiempo adelante tenés una conclusión, pero no estás de acuerdo con todo (a mí me pasa eso). Esta pregunta que nos dieron es difícil de contestar para mí. Tendría que releer el cuento. A mí me gustó este cuento porque me gusta que termine con una pregunta, así me deja pensando (F4:310).

En la conversación, Serrana no estaba segura sobre el significado del arte y la relación que sus compañeros establecían con la locura y la fantasía, “no me cierra”, decía. La escritura propuesta por la maestra le ofreció la posibilidad de volver a pensar esas relaciones y vincularlas con otros aprendizajes. Es así como propone una hipótesis sobre la “literatura” que hasta el momento no había circulado en el aula: la calidad de “don”, el talento especial que le asigna al artista/escritor para producir pensamientos en los lectores, es lo que la hace pensar en la literatura como arte.

Por último, presentamos a continuación las escrituras de otros niños que no participaron en la conversación. Conrado, por ejemplo, escribió: “Sí, es arte, porque al escribir tenés que pensar mucho, no podes escribir cualquier cosa, no es sólo pensar, también son muchas cosas más, pero en este momento no me salen sus nombres” (F5:310). Para Conrado la literatura es el arte de escribir, es una práctica que requiere de un pensamiento profundo. En cambio, para Lucía se relaciona con lo afectivo: “Para mí la literatura sí es arte, es una manera de expresar sentimientos” (F6:310). Pero además escribe: “El escritor lo puede hacer por placer o por necesidad”, es decir, está pensando en las motivaciones que pueden llevar a una persona a escribir: distingue entre una escritura amateur -realizada por placer, sin recibir un beneficio económico por ella- o la escritura profesional -concebida como un trabajo-, demostrando también un saber del mundo.

Otro ejemplo es el de Canela que, desde su modo de leer en este momento, piensa a la literatura como arte desde el punto de vista del quehacer: “Para mí sí. Creo que el arte es cuando se hace algo... lindo o maravilloso, e, incluso, raro al mismo tiempo. Y creo que la literatura es así, linda, maravillosa y rara” (F7:310).

Por último, Juana, escribe:

Para mí el arte es una forma de expresar tus sentimientos, emociones, lo que te está ocurriendo. Para mí la literatura es arte porque en ella podés contar de tu vida, tus sentimientos, pero también algunas veces podés escribir algo que viene de tu imaginación (F8:310).

En las palabras de Juana notamos, por un lado, su idea de literatura como expresión y, por otro, vemos que está pensando en los materiales de los que se vale el escritor para escribir: los sentimientos o acontecimientos de su propia vida o los que provienen de la imaginación del escritor.

En el fragmento de la conversación analizada en este capítulo, notamos que los niños poseen ideas diferentes sobre el arte en relación a la literatura que podrían vincularse con los estudios de distintos teóricos sobre el arte y su percepción. En este sentido, algunos niños expresan una idea de arte como imaginación muy difundida en nuestra cultura: la imaginación como contraria a la “realidad” y como efecto de lectura. Por otra parte, estos niños también observan la ambigüedad que propone el texto respecto al sueño y al estar despierto. Otros estudiantes conciben al arte como una actividad creativa de los sujetos que puede ser percibida de muy diferentes maneras. Finalmente, algunos niños consideran que el arte es una de las maneras en que las personas pueden expresarse de acuerdo a sus experiencias de vida y que por eso puede ser interpretado de diversas formas.

En cuanto a la dinámica de la conversación analizada (CD5:223-230), observamos cómo las intervenciones de la maestra estimulan a los niños a profundizar sus ideas y a volver continuamente al texto para explicar o justificar sus hipótesis. Además, las condiciones que genera la maestra incentivan a los niños a elaborar preguntas para sus compañeros de manera muy similar a como lo hace ella. Esto es posible porque la maestra “actúa como un lector que comparte inquietudes con otros lectores” (Lerner, 1992:106), de esta manera enseña por participación. Por otra parte, la propuesta de escritura al concluir la conversación hizo posible que los niños vuelvan a pensar sus ideas y las de sus compañeros para reelaborar o consolidar las propias. De esta manera se evidencia la incidencia que tiene el diálogo con otros lectores y las intervenciones docentes en la construcción de sentidos. En estas escrituras producidas luego de la conversación en el aula pudimos observar diferentes ideas acerca de la literatura en relación al arte. Por ejemplo, la literatura como arte o como resultado de una capacidad

especial -un don- del autor. Otros textos, en cambio, expresan una idea de literatura como práctica que requiere de cierto trabajo intelectual. Asimismo, algunos niños en su escritura establecen una diferencia entre la literatura amateur como forma de expresión de sentimientos y la literatura profesional como trabajo remunerativo.

Por último, como observamos en el análisis que desarrollamos en este capítulo y en los anteriores (3, 4 y 5), los niños fueron exponiendo, revisando o reformulando nociones sobre arte, literatura y lectura que circulan en la cultura. Muchas de ellas se vinculan, como hemos señalado, con determinadas corrientes de pensamiento que tuvieron momentos de mayor difusión o aceptación y otros en que fueron cuestionados por los especialistas.

CAPÍTULO 7: LAS CONVERSACIONES LITERARIAS

Se escogen algunos pasajes, otros se omiten, se procede a un cierto montaje, se hace hincapié en un detalle y no en otro, se adopta un punto de vista... El cosmos de significación que construimos es personal (...) Somos todos constructores de sentido. Y si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, "el dueño del cuento" (Graciela Montes, 2006)

Como vimos en los capítulos anteriores, al tomar la palabra, los lectores demuestran que no todos observan o prestan atención a los mismos aspectos al leer y que le asignan diversos sentidos a lo que leen. Estas diferentes maneras de leer están íntimamente relacionadas con los saberes desde los que lee cada sujeto, como así también con su experiencia como lector de literatura. Teniendo en cuenta este entramado de relaciones entre textos, observaciones, sentidos, saberes y experiencias, describimos los diversos *modos de leer* que se manifiestan en los comentarios de los lectores durante las conversaciones posteriores a la lectura de literatura por parte del docente. Es decir, reparamos en las observaciones que hacen los niños sobre el texto, las hipótesis que construyen durante la conversación, los sentidos que le asignan a sus observaciones, aun cuando se manifiestan de manera desorganizada.

Para completar el análisis de los modos de leer que construyeron los niños en el proceso de enseñanza, consideramos importante presentar una síntesis sobre la manera en que se desarrolló cada una de las conversaciones literarias, ya que los comentarios de los niños que citamos corresponden a algunas de las escenas en que fragmentamos las discusiones para este estudio y, además, no siempre respetan el orden en que se sucedieron durante las conversaciones. Esto responde a la manera en que decidimos organizar el análisis.

Acompañamos esta descripción con un cuadro en el que detallamos los problemas que organizan la discusión en cada una de las escenas que componen cada conversación.

Cabe aclarar que -como mostramos en algunos ejemplos en los capítulos de análisis (Capítulos 3, 4, 5 y 6)- los problemas que son objeto de reflexión en la clase y que producen un cambio en el eje de la discusión son introducidos de diferentes maneras. En algunos casos el docente interviene proponiendo un problema o retomando las palabras de un niño y en otros, son los niños los que hacen observaciones o proponen hipótesis a partir de las cuales cambia el rumbo de la conversación. Estos cambios

justifican la división de las conversaciones en escenas y permiten analizar la manera en que cada conversación se desarrolla.

Conversación a partir de la lectura de “Cuento policial” de M. Denevi (CD1)

La conversación a partir de la lectura de “Cuento policial”⁴⁵ gira en torno al problema que propone el mismo texto: la ambigüedad que plantea su final da lugar a interpretaciones contradictorias (E1, E6, E8). De esta manera, el primer comentario que surge, “no entendí nada”, en verdad demuestra que sí se comprendió una característica de la construcción del relato: la ruptura de lo que Bajtín (1989) denomina “cronotopo”⁴⁶, es decir, de las relaciones entre los elementos del tiempo y del espacio que organizan el desarrollo del argumento. Como así también nos muestra la incidencia de las trayectorias lectoras en la construcción de interpretaciones. Se observa que durante toda la conversación los niños tratan de construir respuestas para estabilizar su saber respecto a un texto que les genera incertidumbre, haciendo foco, fundamentalmente, en dos cuestiones: el lenguaje utilizado (E2, E6, E7) y la clasificación genérica del texto (E3, E5). Tanto la ambigüedad del relato como el género textual, fueron previstas en la planificación de la lectura, como podemos leer en el proyecto (Anexo, Doc.1.1:158).

Problemas a partir de los cuales se organiza la conversación	Escenas
Efecto ambiguo en el sentido del final.	E1, E6, E8
Uso del lenguaje.	E2, E6, E7
Tipo de texto.	E3, E5

⁴⁵ El registro de la conversación se puede leer en el Documento 2 del Anexo, pp.187-192

⁴⁶ “Cronotopo” es un concepto tomado de Mijaíl Bajtín (1989) referido a la conexión de relaciones temporales y espaciales del texto, fundamentales en el desarrollo del argumento.

Conversación a partir de la lectura de “La aventura del carbunclo azul” de A. Connan Doyle (CD2)

La conversación posterior a la lectura del cuento de Conan Doyle⁴⁷ se despliega en torno a una serie de observaciones de lectura relacionadas con el desarrollo de la historia (E4) y la manera en que está hecho el texto (E3, E5, E6, E7, E8, E10, E11), la *historia* y el *relato* (Genette) -la *fábula* y la *trama*, según los formalistas rusos-. Es decir, los acontecimientos que efectivamente ocurrieron y la manera en que el lector toma conocimiento de ellos. En la novela de enigma, según Todorov (1992), correspondería a la historia del crimen (la realidad evocada) y la historia de la investigación (el relato, *el libro mismo*).

A lo largo de la conversación, los niños prestan atención a diversas cuestiones relacionadas con estos dos aspectos de la obra. Por un lado, la *historia* genera algunas dudas ya que no aparece inmediatamente en el cuento sino que debe ser descubierta a partir del *relato*. Es, según Todorov (1992), “la historia de una ausencia”. Por otra parte, los niños observan cuestiones relacionadas con la *trama* en relación a la investigación del detective, al accionar de los personajes, al léxico utilizado.

Además, como analizamos en los capítulos precedentes, en los comentarios de los niños se evidencian sus saberes respecto al género policial y a su universo cultural (E9).

Cabe aclarar que la lectura del cuento ocupó prácticamente toda la clase por lo cual sólo las dos primeras escenas corresponden a esa sesión de lectura y las restantes a la segunda clase. No incluimos en el cuadro la E2 ya que no constituye un problema a partir del cual se conversa en esa escena sino que constituye la propuesta de escritura de la maestra para que registren los efectos de esa lectura a partir de una consigna. Dichas escrituras proporcionaron los problemas a partir de los cuales se discutió en la segunda clase que comienza en la E3.

Problemas a partir de los cuales se organiza la conversación	Escenas
Gusto lector.	E1, E11

⁴⁷ El registro de la conversación se puede leer en el Documento 2 del Anexo, pp.192-207.

Efecto de “rareza” producido por el accionar del detective que cuestiona los saberes de los niños sobre el comportamiento moral del personaje.	E3, E5, E7
Dudas relacionadas con el desarrollo de la historia.	E4
Significado del sintagma “carbunco azul”	E6
Similitudes entre las diferentes historias del mismo autor en relación a las características de los personajes principales: el detective y su ayudante.	E8, E11
Desconocimiento del contexto de producción de la obra.	E9
Verosimilitud de las deducciones del detective.	E10

Conversación a partir de la lectura de “Nido de avispas” de Agatha Christie (CD3)

Esta conversación⁴⁸ se desarrolla en torno a observaciones de lectura referidas a lo que sucede en la historia -la *historia*- (E1), de qué manera se cuenta (E2) y las relaciones entre los personajes –el *relato*- (E3, E5). A partir de dichas observaciones surgen dos hipótesis de lectura: una inicial, vinculada con quién narra la historia; y otra relacionada con los personajes del detective y su ayudante: Husting y Watson son estereotipos que representan al “lector común”⁴⁹, es decir, un lector que no posee conocimientos teóricos específicos sobre la diversidad de temas tratados en la literatura. Esta hipótesis se relaciona con lo que los niños comenzaron a conversar a partir de la lectura anterior (“La aventura del carbunco azul”) en relación a las características de los personajes. Esto demuestra que los niños construyen conocimiento en el transcurso de las lecturas a condición de que el maestro no anticipe dicha información.

⁴⁸ El registro de la conversación se puede leer en el Documento 2 del Anexo, pp.208-216

⁴⁹ Dalmaroni (2013a) llama “lector común” al lector despojado del contexto de la obra, al lector “ignorante” al que hacíamos referencia en el marco teórico (p.17)

Surge también en esta conversación la idea de que el escritor escribe con la intención de producir un efecto determinado en el lector (E4).

Problemas a partir de los cuales se organiza la conversación	Escenas
Dudas que genera el desarrollo de la historia.	E1
El narrador de las historias de Agatha Christie y de Conan Doyle.	E2
Características del detective y su ayudante en las historias de Agatha Christie y de Conan Doyle.	E3
“Intenciones” del autor.	E4
Intenciones que guían el accionar de los personajes.	E5

Conversación a partir de la lectura de “Los crímenes de la calle Morgue” de Edgar Allan Poe (CD4)

La conversación⁵⁰ luego de la lectura se desarrolla a partir del efecto que genera en los niños y que los lleva a pensar en un “estilo” de escritura diferente. Poe, considerado padre de la novela policial de enigma, le asignaba una importancia primordial al efecto sorprendente del final, como a los detalles que conducen a ese efecto. No es casual entonces que algunos niños observen esta característica en sus relatos, como así también, el ambiente de crueldad y violencia que algunos niños definen como “terror psicológico” (E1, E2, E3, E6, E7).

Por otra parte, los problemas que proponen para discutir se relacionan con la verosimilitud del relato en relación con el contexto de producción de la obra. Algunos

⁵⁰ El registro de la conversación se puede leer en el Documento 2 del Anexo, pp.216-223.

niños discuten sobre la credibilidad del final y proponen la hipótesis de que la verosimilitud del relato depende de la época en que se lee el texto (E4).

Por último, en esta conversación surge una duda relacionada con el desconocimiento de ciertas creencias sociales: los monos imitan a los humanos (E5). Bourdieu (2003) denomina *doxa* a este tipo de creencia social –inconsciente para los sujetos- que parte de una práctica o interpretación considerada natural y por lo tanto incuestionable.

Problemas a partir de los cuales se organiza la conversación	Escenas
Primeros efectos de lectura.	E1
Estilo del escritor.	E2, E7
Efecto de lectura relacionado con el final.	E3, E6
Verosimilitud del relato en relación a la época de producción de la obra.	E4
Desconocimiento de ciertas creencias sociales (doxa).	E5

Conversación a partir de la lectura de “La espera” de J. L. Borges (CD5)

La conversación⁵¹ a partir de la lectura del docente se desarrolla en base a la observación de un alumno sobre el lenguaje utilizado en el cuento y su relación con el arte. Algunos niños relacionan al arte con el uso de metáforas y palabras difíciles, otros, con el juego entre sueño y realidad y entre lo dicho y lo no dicho en el relato. De modo que gran parte de la conversación gira en torno a la discusión sobre qué es el arte y qué relación tiene con la literatura (E1, E3). En este sentido, distinguimos diferentes ideas sobre el arte: como imaginación, como creatividad de la mente o como experiencia.

⁵¹ El registro de la conversación se puede leer en el Documento 2 del Anexo, pp.223-230.

No todos participan de esta discusión por eso la maestra con el propósito de incorporarlos interviene proponiendo otros problemas relacionados con el *relato* a partir de la historia del personaje, qué cuenta y qué oculta el narrador sobre él (E2).

En la última escena (E4), la maestra decide dar información sobre el significado del sintagma “vintén oriental”, ya que hacia el final de la E2 había surgido la duda al intentar determinar la nacionalidad del personaje.

Problemas a partir de los cuales se organiza la conversación	Escenas
Significado del arte y su relación con la literatura a partir del uso del lenguaje.	E1, E3
Reconstrucción de la historia que se narra.	E2
Duda sobre el lenguaje utilizado en vinculación con el contexto de la obra.	E4

Conversación a partir de la lectura de “Ema Zunz” de J. L. Borges (CD6)

Esta conversación⁵² se desarrolla durante dos clases y fundamentalmente gira en torno a dos cuestiones: las dudas que produce el relato (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9) y la tensión entre la ficción y la realidad que genera la manera en que está escrito (E7, E10).

En cuanto a las dudas, pudimos observar que se relacionan, por un lado, con la manera en que está contada la historia, sin un orden lógico y lineal; y por otro, con el desconocimiento de mundo propio de la edad de los niños. La primera duda que surge en la conversación se refiere al motivo del crimen que comete Ema Zunz: ¿es por el abuso que sufrió o para vengar al padre? En el intento por resolver esta duda, los niños también se preguntan por qué el padre de Ema es mencionado con dos nombres diferentes en el relato. Para comprender lo que sucede en la historia comienzan a reconstruirla buscando en el texto las partes que los puedan ayudar. Otra de las dudas

⁵² El registro de la conversación se puede leer en el Documento 2 del Anexo, pp.230-248.

que surgen se relaciona con el narrador. Los niños discuten si el narrador es el escritor (E5).

A partir de la discusión sobre la frase final del cuento⁵³, surge la hipótesis de que el cuento está basado en una historia real. Los comentarios de los niños se vinculan, por un lado, con las ideas que poseen sobre los materiales de los que se valen los autores para escribir, y por otro, con la verosimilitud del relato.

Problemas a partir de los cuales se organiza la conversación	Escenas
Primeros efectos de lectura relacionados con las dudas que produce el final del cuento.	E1
Dudas sobre diferentes acontecimientos de la historia que se cuenta.	E2, E3, E6
Reconstrucción de la historia a partir de las dudas.	E4, E9
El narrador.	E5
Tensión entre la ficción y la realidad.	E7, E10
El tiempo en que transcurre la historia.	E8

⁵³ Reiteramos el final del cuento “Ema Zunz” de Borges acerca del que discuten los estudiantes: “La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos porque sustancialmente era cierta. Verdadero era el tono de Ema Zunz, verdadero el pudor, verdadero el odio. Verdadero también era el ultraje que había padecido; solo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios”.

Conversación a partir de la lectura de “El bar de Gandía” de Juan José Saer (CD7)

El problema a partir del cual se desenvuelve la conversación⁵⁴ se vincula a una manera particular de contar la historia centrada en la descripción del personaje (C7). Por otra parte, una de las primeras observaciones de lectura se relaciona con la escritura, específicamente con la repetición de una frase en dos partes del relato -“Que lo hayan metido preso me hizo sonreír”- (E1).

Del primer problema, narrar describiendo, se deslindan otros: quién cuenta la historia y qué relación tiene con el personaje (E2), qué historia hay detrás del personaje que se describe, qué lo lleva al absurdo de “hacer trampa para perder” (E3, E5). Por otra parte, durante la conversación surgen dudas relacionadas con el desconocimiento propio de la edad de los niños acerca del contexto socio-cultural del relato (C4, E6).

Problemas a partir de los cuales se organiza la conversación	Escenas
Gusto lector relacionado con la manera de contar la historia: descripción.	E1
El narrador y su relación con el personaje.	E2
Efecto producido por el problema que plantea el cuento: “hacer trampa para perder”.	E3, E5
Desconocimiento del contexto socio cultural propio de la edad.	E4, E6
Características del personaje.	E7

⁵⁴ El registro de la conversación se puede leer en el Documento 2 del Anexo, pp.248-255.

Conversación a partir de la lectura de “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)” de Rodolfo Walsh (CD8)

La conversación⁵⁵ acerca de la lectura del cuento de Walsh gira básicamente en torno a dos cuestiones: la tipología textual (E2) y la relación con otros textos leídos (E1, E3). Ambos problemas están íntimamente relacionados, ya que los niños intentan leer este cuento de la misma manera que leyeron los cuentos de Conan Doyle o Agatha Christie. Sin embargo, observan diferencias no sólo en cuanto a la manera de investigar del detective, sino también en cuanto a algunas de las características del relato: la organización del texto en la página, el comienzo *in media res*, la utilización de recursos habitualmente encontrados en la poesía. Estas observaciones evidencian la dificultad para clasificar el texto según las tipologías canónicas.

Problemas a partir de los cuales se organiza la conversación	Escenas
Intertextualidad.	E1, E3
Clasificación genérica de la obra en vinculación con el contenido y la manera de contarlo.	E2

Conversación a partir de la lectura de “El último caso del inspector” de Rogelio Luis Noguerras (CD9)

La conversación⁵⁶ a partir de la lectura del docente de “El último caso del inspector” se vincula principalmente con la necesidad de definir el género textual (E1, E2, E5). Por un lado, intentan determinar el tipo de texto comparando con otros más conocidos para ellos, como el cuento y la toma de notas⁵⁷. Por otro lado, vinculan el género con el contenido del texto, con lo que se cuenta: una anécdota, un enigma. Asimismo, algunos niños establecen relaciones intertextuales con un cuento⁵⁸ que leyeron unos días antes, al observar la organización del texto en la página (E1, E3). En el transcurso de la

⁵⁵ El registro de la conversación se puede leer en el Documento 2 del Anexo, pp.255-266.

⁵⁶ El registro de la conversación se puede leer en el Documento 2 del Anexo, pp.266-275.

⁵⁷ Los niños que forman parte de esta muestra han transitado durante su escolaridad por varios proyectos, tanto de prácticas del lenguaje como de ciencias, que incluían la toma de notas.

⁵⁸ *Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)* de Rodolfo Walsh.

conversación, los niños manifiestan sus saberes en relación a la poesía clásica, especialmente sobre el ritmo y la sintaxis.

Es oportuno aclarar que es la primera vez en el año que la maestra lee una poesía y además, en la trayectoria escolar de este grupo de estudiantes hubo pocas experiencias de lectura de dicho género.

Problemas a partir de los cuales se organiza la conversación	Escenas
Efectos de lectura en relación al tipo de texto.	E1
Clasificación genérica de la obra en vinculación con el contenido y la manera de contarlo.	E2, E5
Intertextualidad.	E3
Significado del título.	E4

CAPÍTULO 8: ESCRIBIR LA LECTURA. OTRO ACERCAMIENTO A LOS MODOS DE LEER:

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza? (Barthes, 1994:35)

Abordamos en este capítulo el análisis de los “textos-lecturas” que tomamos de los Diarios Íntimos de lectura de los niños en los que escribieron cada vez que *levantaron la cabeza* interrumpiendo el texto para registrar una idea, un sentimiento, un recuerdo, o algo que les llamó la atención al leer.

Tal como adelantamos en el segundo capítulo (p.40) cuando nos ocupamos de describir el contexto didáctico, el proyecto de literatura que transitaron los estudiantes durante el año incluyó -además de la secuencia de lectura por parte de la docente- una secuencia de lectura individual por parte de los niños de textos propuestos por la maestra. Durante la lectura, cada estudiante completó voluntariamente⁵⁹ su *Diario íntimo de lectura* siguiendo la consigna de “registrar lo que piensan, imaginan y/o sienten mientras leen”. El *Diario* constituye, entonces, un dispositivo pedagógico orientado a que los niños escriban la producción de sus lecturas.

En este apartado nos centramos en la escritura como una práctica que permite observar el vínculo íntimo de los niños con la lectura. Eso que “los toca”, no solo las palabras, sino la manera en que está escrito en relación con la subjetividad del lector. Es decir, aquello que visto a la distancia se “impone a la (su) mirada como si la mirada estuviese tomada” produciendo un encuentro personal entre el lector y el texto (Blanchot, 1992:26). Con el propósito de acercarnos a ese encuentro particular de estos niños con la lectura, presentamos a continuación el análisis de los *textos-lecturas* (Barthes, 1994) de los *Diarios*⁶⁰ seleccionados a partir de las regularidades que observamos en la manera de registrar lo que sintieron, pensaron y/o imaginaron mientras leían. En

⁵⁹ La idea del “Diario íntimo de lectura” surgió a partir de una preocupación concreta del grupo de docentes: cómo acompañar las lecturas que en forma obligatoria les solicitamos a los niños como tarea extra-escolar. Si bien la labor de completar el Diario fue planteada por la maestra como opcional -no obligatoria- todos los niños del curso la realizaron con gran entusiasmo y de acuerdo a sus trayectorias particulares.

⁶⁰ Los Diarios seleccionados se pueden leer en el Documento 4 del Anexo, p.288-309.

principio, notamos que, si bien la consigna no apuntaba a que los niños manifiesten qué les gustó o no de cada obra leída, gran cantidad de niños organizaron su escritura acerca de lo que pensaron, sintieron y/o imaginaron a partir de su gusto lector y esto vinculado a lo que les llamó la atención en cada momento de la lectura. A partir de la observación de esta regularidad encontramos algunos indicios que nos permiten analizar la manera en que están construyendo su gusto lector. En consecuencia, organizamos el capítulo tomando como eje este aspecto a partir del cual los estudiantes se vincularon con los textos.

En primer lugar, vamos a mostrar cómo, a través de la escritura, estos lectores reformulan o refuerzan las ideas que se discutieron en las conversaciones a partir de las lecturas de la maestra en el aula y cómo las vuelven a pensar en función de sus preferencias. La escritura, como señalamos antes (p.42), constituye una herramienta para construir conocimiento ya que posibilita cierto distanciamiento del propio discurso para volver a pensarlo y reelaborar las ideas que contiene. Por último, tomamos algunos fragmentos de dos de los Diarios estudiados para analizar el proceso de cada lectura en particular, es decir la manera singular en que cada uno de estos estudiantes se vinculó con el texto y fue construyendo sentidos al leer y escribir.

8. 1. Leer y escribir, escribir y leer

En principio, al leer los Diarios, notamos que la gran mayoría de estos niños manifiestan su gusto por aspectos de la narración que se vinculan con ciertas características del género policial como la intriga y la función del detective y su ayudante; el lugar del escritor en la ficción y su estilo; el papel de los detalles y de las descripciones en los relatos. Además, observamos -como dijimos antes- que muchas de las ideas que expresan estos estudiantes en sus textos-lecturas se relacionan con las conversadas en clase a partir de las lecturas de la docente. Esto demuestra que la experiencia literaria que la maestra propicia en el aula se traslada a la situación de lectura por sí mismos manifestada en los Diarios.

Sobre cómo se construyen los relatos policiales

Los ejemplos que presentamos a continuación muestran la manera en que algunos niños construyen el sentido de los relatos a partir de sus preferencias y, en algunos casos -como dijimos antes-, tomando las ideas conversadas en clase.

El primer caso es el de Canela (D1) que comienza la escritura sobre cada uno de los cuentos de Sherlock Holmes manifestando su gusto lector por un elemento relacionado

con el género policial: la presencia de un crimen o delito en las historias. En sus anotaciones observamos que con la lectura de cada cuento va agregando algún aspecto que le agrada o desagrada. Por ejemplo, al leer “Escándalo en Bohemia” Canela escribe: “Este capítulo o aventura me gustó más que nada por la acción. Y fue lo único que me gustó, porque lo demás fue bastante aburrido, todo lleno de deducciones (...)” (D1.1:289). Y luego, al leer “La banda de lunares”, sintetiza su gusto:

Esta es, definitivamente, la aventura que más me gustó. Hubo asesinatos, acción, misterio, muchas investigaciones y pistas y no hubo deducciones aburridas ni explicaciones complicadas. Tampoco hubo (y me alegra bastante, porque pasaron muchas cosas) un final abierto en el que muriera el cliente o algo así, como en “La aventura de las cinco semillas de naranja (...)” (D1.1:290).

En este texto-lectura Canela también expresa su preferencia por los finales que dan explicaciones acerca de la resolución de los casos. Además, al leer “La aventura de las cinco semillas de naranja”, escribe: “(...) Creo que eso fue porque, al ser este un libro de aventuras, y no de una sola, tenían que hacerla corta para que entrara” (D1.1:289). En este caso, la niña elabora una hipótesis acerca del motivo por el cual la historia termina con un final abierto basándose en los aspectos materiales del texto y su edición. También en relación a los finales de los cuentos, la misma niña en otros fragmentos de su Diario manifiesta las hipótesis que va construyendo para anticipar el desenlace de la historia e intentar develar el misterio planteado. Está, como asegura Raymond Chandler, “en constante alerta ante los esfuerzos del escritor por hacerle dirigir la mirada hacia lo erróneo y pasar por alto lo acertado” (2003:61):

(...) Por un momento creí que de verdad habían herido a Holmes, pero luego me di cuenta de que era obvio y que no tenía sentido con la historia que eso pasara (...) (Al leer “Escándalo en Bohemia” de Conan Doyle, D1.1:289).

Al empezar a llegar a la parte final de la explicación de cómo había ocurrido todo, ya podía imaginar quién podía haber sido, por qué y cómo se habían organizado (...) (Al leer “Las aventuras de Jonnie Waverly” de Agatha Christie, D1.2:291).

(...) Primero pensé que era un caso sencillo y que era Wilson. Luego me pareció más lógico pensar que fue Saint Alard, ya que casi todo apuntaba hacia él: la causa de muerte, la razón. Pero cuando la madre afirmó que fue ella no sabía qué creer (...) (Al leer “La caja de bombones” de Agatha Christie, D1.2:292).

Conrado (D6) también manifiesta su pensamiento respecto a la manera en que intenta anticipar la resolución de un caso de la misma forma que lo haría el detective,

reafirmando la teoría de Chandler sobre la obra policial en general: “en algún momento de su desarrollo, un lector de suficiente agudeza podría cerrar el libro y develar la médula del desenlace” (2003:59). Al leer “La liga de los pelirrojos” de Conan Doyle, Conrado anota: “(...) antes que Sherlock empezara a describir cómo lo había resuelto, cerré el libro y pensé cada detalle para ver cómo resolver el caso y mis conclusiones fueron muy similares a las del libro” (D6.1:305). Y luego, cuando lee “La corona de Berilos” del mismo autor, agrega: “(...) Ya aprendí que, como en otros cuentos, el que parece culpable seguro que no lo es, pero hay que estar atento a todos los detalles para ver si me acerco a las conclusiones de Sherlock Holmes (...)” (D6.1:306).

Las escrituras anteriores demuestran que al leer, tanto Camila como Conrado, en algunos momentos de sus lecturas están prestando atención a los desenlaces de las historias como sucedió con otros niños en las conversaciones literarias acerca de “Cuento policial” -Cap.3:47- y “Los crímenes de la calle Morgue” -Cap.4:73-.

Como dijimos al comienzo del ítem, muchos de los textos-lecturas de los niños evidencian su gusto lector vinculado a diferentes aspectos que se relacionan con el género policial. Por ejemplo, Juana, en algunas de sus producciones da a conocer sus hipótesis sobre el desarrollo de los acontecimientos. En una de ellas anticipa cuál podría ser el plan del asesino para elegir a sus víctimas basándose en algunas señales del relato que le permiten anticipar lo que el relato aún no dice:

(...) Estoy sospechando que el criminal ataca a sus víctimas de forma alfabética de con qué letra comienza su nombre y su localidad, también que siempre ataca a mujeres que trabajan en negocios (...) (Al leer *El misterio de la guía de ferrocarriles* de Agatha Christie, D3.2:300).

Al leer otro libro, Juana se basa en la comparación con una lectura de la clase -“Los crímenes de la calle Morgue”- para anticipar quién podría ser el criminal. Para ello, tiene en cuenta una de las principales pistas que utilizó el detective en ese cuento de Poe para determinar que el criminal no era un humano.

(...) Me parece que el culpable del crimen es un hombre no como el crimen de Edgar que era un mono porque en el cuarto amarillo, lugar donde se cometió el crimen, hay una marca de una mano en la pared con sangre y es de un humano y no creo que sea de la víctima porque es una mujer con manos muy chiquitas (...) (Al leer *El misterio del cuarto amarillo* de Gastón Leroux, D3.4:301-302).

Finalmente, como sucedió en algunas de las conversaciones de clase (Cap. 3:46; Cap.4:68), algunos niños en sus Diarios establecen relaciones entre la literatura policial

y otros productos de la cultura. Por ejemplo, Canela, anota sobre un cuento de Agatha Christie, “Problema en el mar”:

Para mí éste fue parecido a una película. Creo que no me estoy expresando bien. Eso de que Poirot sea un famoso detective de vacaciones y que justo en el barco en el que viaja hay un asesinato, es algo muy típico. También los personajes son así: la señorita Henderson es una pasajera que es menos, cómo decirlo, escandalosa y sin tanta “personalidad” como los otros pasajeros. Los demás también son así (de película): el coronel y Adeline son el típico matrimonio en el que el esposo vive atrapado por su esposa, que cree que él no sabe arreglárselas solo o algo por el estilo, y que es una mujer horrible. Pamela Cregan y Kitty Money son de esas amigas que van juntas a todos lados y que son muy simpáticas, y el general Horbes es (por lo menos como yo me lo imagino) grande y fuerte pero gordo y que por eso hace ejercicio, o lo hace porque es militar y es bien recto. Yo los veo a todos así (...) (D1.2:293).

En la escritura de Canela advertimos, por un lado, una idea sobre la manera típica en que se construyen las historias en el cine: la presencia del detective en la escena del crimen es absolutamente casual; y por otro, también notamos su conocimiento sobre los personajes estereotipados que se repiten en las películas que conoce. En este momento de la lectura, Canela manifiesta un modo de leer desde su experiencia como espectadora de cine que le permite establecer relaciones con los personajes del cuento que está leyendo. Al leer otro cuento del mismo libro, “La mina perdida”, Canela vuelve a vincular la literatura con el cine también desde su experiencia personal con estos productos culturales: “(...) La acción que hubo, o por lo menos todo lo que hizo Poirot ahí, se parecía un poco a las de las películas. Disfrazarse para ir a investigar a un lugar donde podría haber estado la víctima (...)” (D1.2:292). En este caso, Canela encuentra una similitud entre los recursos utilizados en el cine y los descriptos en la narración del cuento. Estos ejemplos y los que analizamos en el cap. 3 y 4 -antes mencionados- evidencian la idea de que en la práctica de la lectura “se encuentran planteados, como en un microcosmos, los problemas que pueden encontrarse en otros campos y con otras prácticas” culturales (Bourdieu, 2013:253).

Sobre el estilo del escritor y su función en la ficción

De la misma manera que en algunos momentos de las conversaciones muchos niños prestaron atención a diferentes aspectos vinculados a las particularidades de cada escritura (Cap.4:80), en los Diarios también encontramos expresiones que evidencian

las ideas que construyeron algunos niños acerca del estilo de los autores y de su función en la literatura, a partir de su gusto lector.

Presentamos a continuación un fragmento del Diario de Canela donde, al leer algunos de los cuentos de Agatha Christie, amplía sus explicaciones acerca de su gusto lector poniendo de manifiesto el modo en que éste se va construyendo a partir de ciertas variables. En sus primeros *textos-lectura* manifiesta de manera general sus preferencias por el estilo de un autor -Conan Doyle-:

No sé qué decir de esta aventura. No es que me haya sorprendido o algo así, de hecho, creo que no me gustó. Prefiero a Arthur Conan Doyle, a Sherlock Holmes. Es como que Agatha Christie (por lo menos en este libro) no hizo eso que generalmente hacen los escritores de novelas policiales. Me refiero a que a mí, al leer, no me incita a seguir leyéndolo, más bien me aburre un poco. (...) La verdad es que es un poco injusto, a mí me habían dicho que esta escritora tenía un estilo sencillo, pero para mí es más complicada que Conan Doyle (*Sobre “El baile de la victoria”*) (D1.2:290)

La escritura de Canela refuerza su idea -manifestada en los comentarios de clase (p.78)- acerca de lo que un escritor debe hacer para que el lector pueda experimentar la intriga, rasgo que caracteriza al género policial. Está pensando la función del autor en relación con “los discursos que autoriza”, es decir, ese nombre de autor que, como categoría, reúne un conjunto de sentidos (Montaldo, 2001:48). También en relación al escritor, en las notas de su Diario a partir de la lectura de Poe, la misma niña -Canela- vincula la vida personal del autor (la biografía) con el contenido de las historias que escribe. Por ejemplo, luego de leer “El gato negro”, escribió:

No puedo creer que haya personas a las que les guste tanto este tipo. No digo que fuese mal escritor, en eso era buenísimo. Digo que este tipo estaba más loco que Horacio Quiroga. ¡Este loco primero le sacó un ojo a su gato, que era su animal favorito y luego lo ahorca por una muy extraña razón! (*Sigue contando las atrocidades que hace el personaje del cuento*) en ese momento creí que ya no podía ponerse peor, pero me equivocaba. Si yo hubiera hecho eso, estaría destruída, me rendiría. ¿Qué hizo? Escondió el cadáver en un agujero en la pared y luego cubrió éste. (...) No lo puedo creer... (D1.3:295)

Cabe aclarar que el libro que leyó Canela contiene una introducción con la biografía de Poe, lo que probablemente influyó en su idea de que el personaje del cuento sea el mismo escritor. Al leer “William Wilson” le sucede algo similar. En este caso, el cuento

comienza narrando la vida del personaje, su paso por la escuela y cómo conoció a Wilson, de la misma manera que en la introducción del libro se cuenta la vida de Poe. Es posible que Canela haya vinculado ambas historias:

(...) Creo que lo que hizo que el comienzo fuera tan aburrido y largo fue que el autor en realidad quisiera que supiéramos su vida en el colegio, para que sepamos quién es y cómo conoció a Wilson, para luego explicar cómo influyó en su vida de más adulto (...) Y creo que esto podría deberse a que él está bastante loco (...) Y todas estas situaciones (inventadas o no) las cuenta para que queden de una forma más creíble y de terror (D1.3:295).

Las ideas que escribe esta niña se podrían relacionar con lo que Philippe Lejoux (1991) denomina *pacto autobiográfico*: para que haya biografía el autor hace con sus lectores un pacto -un contrato-: contará su vida detalladamente, y sólo eso. Es decir, el autor propone al lector un contrato que en cierta forma determina el modo en que será leído su texto. En este caso, si bien los niños saben que están leyendo cuentos y novelas, es probable que la presencia de la biografía de Poe en la presentación del libro haya funcionado como un “pacto” entre el autor y el lector. Por otra parte, al decir “Si yo hubiera hecho eso, estaría destruída, me rendiría”, Canela demuestra el efecto de identificación que esta lectura le generó.

En otros fragmentos del Diario, Canela también manifiesta su parecer respecto a los autores que leyó hasta ese momento: su desilusión frente a la lectura de Agatha Christie por la dificultad de su escritura. Además, expresa sus expectativas ante una nueva lectura de otro escritor -Poe-. En primer lugar, escribe: “(...) La verdad es que es un poco injusto, a mí me habían dicho que esta escritora tenía un estilo sencillo, pero para mí es más complicada que Conan Doyle” (D1.2:290), evidenciando la manera en que elige sus lecturas a partir de las recomendaciones de sus compañeros. Más adelante, anota: “(...) Justo hoy fui a buscar un libro de Edgar Allan Poe, que me dijeron que él es más fuerte, o muy profundo. Creo que ese estilo me gusta un poco más que sólo el de la investigación” (D1.2:292). Podemos observar que Canela, a medida que avanza en la escritura de su Diario, va modelando su gusto lector: evalúa cada nueva lectura en comparación con la anterior -o retomándola- y, en algunos casos, según sus expectativas ante las próximas.

Por otra parte, en otros Diarios algunos niños también expresaron sus ideas respecto al estilo de los diferentes autores que leyeron reparando en diferentes aspectos: la manera en que se organiza el relato, el público al que se dirige, la nacionalidad del escritor, la

época en que escribió, y los detalles de la narración. Santiago, por ejemplo, escribe sobre *Diez negritos* de Agatha Christie prestando atención a la manera en que está organizada la información para generar intriga. Si bien esta es una característica de las novelas policiales, el niño detecta la manera particular en que lo hace esta escritora a partir de explicitar su experiencia de lectura:

(...) Me gustó mucho una característica de la autora, que unos capítulos antes del final te hacía pensar en un sospechoso, luego te hace descartarlo y quedarte desorientado y sin ningún sospechoso, luego en el final de la novela, te hace pensar, más bien asegurar, a un sospechoso. Pero en el Epílogo, que es una conclusión general, muestra que ese último sospechoso asegurado, en realidad no es el culpable de los homicidios, solo de uno de ellos, el verdadero culpable era el primer sospechoso, eso me gustó mucho, te desconcierta (...) ([D5.2:303](#)).

Canela, por su parte, luego de leer *Octubre, un crimen* de Norma Huidobro, opina de la siguiente manera:

(...) me di cuenta que este en realidad no es infantil. En realidad lo que pasa es que “Octubre, un crimen” no es como los cuentos que venimos leyendo hasta ahora. Este tiene tres cosas distintas: que es para chicos de nuestra edad, que es un libro más actual y que la autora es argentina, por lo tanto tiene un estilo diferente. Por eso tampoco digo que me haya gustado más que los otros, es que cada uno tiene su estilo propio (...) ([D1.4:296](#)).

En su escritura, observamos que al definir el estilo, tiene en cuenta datos biográficos o conceptuales y un destinatario presupuesto: fue escrito por una autora contemporánea de su misma nacionalidad y para un destinatario infantil. Estas características, opuestas a las de los autores leídos con anterioridad -Conan Doyle, Agatha Christie y E. A. Poe- seguramente la llevaron a pensar en un principio que se trataba de un relato un poco infantil. También pudo haber considerado aspectos paratextuales como las ilustraciones del libro, la tipografía utilizada en la edición, la colección, entre otras posibles.

Sobre los detalles en la escritura

Como decíamos al comienzo del ítem, algunos niños manifiestan su gusto lector a partir de observar algunas características de la escritura como por ejemplo las descripciones o los detalles en la narración. A continuación presentamos algunos textos-lecturas en los que estos niños manifiestan su experiencia con cada lectura a partir de estas observaciones.

Por ejemplo, las palabras de Conrado que citamos a continuación expresan el efecto que le provocó una descripción del cuento “El dedo pulgar del ingeniero” de Conan Doyle: “Me dio mucha impresión cuando cuenta el momento en que le cortaron el dedo. Me imaginé la situación con tanta sangre y me impactó” (D6.1:306). En el mismo sentido, Canela escribe en su diario a raíz de la lectura de “La verdad en el caso de Mr. Valdemar” de Poe:

La verdad, no creí que este cuento me fuera a impresionar tanto (...) el autor ayudó: por su forma de describir (que es raro que sea por eso) pude sentir sus mismos nervios cuando él hizo toda la operación (...) me dio un poco de miedo. Obviamente no siento miedo de Poe, es difícil de explicar. Creo que más bien me impresionó (...) (D1.3:295-296).

Las palabras de Canela, evidencian que esta lectura puso en contradicción su idea sobre las descripciones en los relatos. Al decir “que es raro que sea por eso”, la niña está afirmando que las descripciones nunca la ayudaron a sentirse identificada con alguna situación en los relatos que leyó. O, tal vez, no lo había advertido hasta este momento de la lectura.

Por otra parte, Juana, a partir de la lectura de *Narraciones extraordinarias* manifiesta sus preferencias a partir de sus observaciones sobre los detalles de los relatos de Poe:

Cuando leía las narraciones de Edgar Allan Poe sentía como si me atraparán y me metieran en el cuento porque me parecían muy interesantes. También me encantó la forma en que relataba las historias porque es muy detallista, aunque algunas veces “exageraba”, es decir, como que había algunos de los detalles que estaban de más. (En) La mayoría de sus narraciones el final daba mucho suspenso (...) (D3.3:301).

En el texto-lectura de Juana notamos que hay una valoración sobre el uso de los detalles en los relatos: le agradan, pero en algunos casos los considera como rellenos, como una “exageración” de la escritura. Además, si nos detenemos en el comienzo del texto de la niña, observamos que sus palabras expresan el efecto que ese relato -o tal vez la presencia de esos detalles- le produjo: sentirse dentro del cuento. Es decir, ese relato -esos detalles- provocaron, tal vez, un “efecto de realidad”. Nos preguntamos, siguiendo el pensamiento de Barthes, si esos detalles que aparecen en las narraciones y que no predicen nada a nivel argumentativo ni están justificados “por ninguna finalidad de acción o de comunicación” (1987:212) producen en los lectores la sensación de que los hechos relatados forman parte de su realidad.

Por su parte, Agustín, al leer los mismos cuentos que Juana, observa que, si bien las descripciones caracterizan la escritura de Poe, no todas las narraciones tienen el mismo estilo y distingue tres maneras diferentes de escribir del autor.

La terrorífica (...) hace que el lector quede hipnotizado por los distintos casos (...). La pensativa: con sus largas reflexiones y pensamientos que hace que el lector deba pensar para traducir todas las reflexiones (...). La descriptiva: está en todo, sean cuentos de terror o para pensar (...) él se dedica principalmente a la descripción de las cosas que te importan por ej. un cuerpo, no como Cristi o como Conan Doyle que pasan horas describiendo cosas de poca importancia como una silla (D7.3:309).

Esta escritura demuestra que la amplitud y variedad de lecturas de Poe permitió que Agustín elaborara una idea acerca de su estilo a partir de establecer las diferencias o similitudes observadas en los diferentes relatos y en comparación con las obras de los otros autores que leyó. Además, notamos que Agustín realiza una clasificación de los cuentos que leyó a partir de las regularidades que repara en la escritura.

Otros niños, manifiestan que las descripciones en los relatos facilitan su imaginación. Por ejemplo, Mora, al leer “El gato negro” de Poe, escribe: “Este cuento me atrapó demasiado, el autor lo cuenta con muchos detalles y logró que pueda imaginarme ese momento (...)” (D2.3:298). Santiago, por su parte, hace referencia a las descripciones de los personajes que facilitan su imaginación, aunque no explicita cómo se los imagina: “(...) Y me gustó cómo describen a los personajes, para imaginar cómo serían (...)” (D5.1:304). En cambio, las palabras correspondientes al texto-lectura de Canela expresan en este momento de su lectura una idea contraria a la de sus compañeros acerca de las descripciones en los relatos: “(...) A mí me cuesta muchísimo ubicarme cuando me describen un lugar, más en un libro (...)” (D1.2:291). Por último, presentamos algunos fragmentos del Diario de Conrado que demuestran cómo va modificando su idea sobre los detalles en la narración de acuerdo a su experiencia con cada texto en particular. Al leer “La liga de los pelirrojos” escribe: “(...) pensé cada detalle para ver cómo resolver el caso y mis conclusiones fueron muy similares a las del libro” (D6.1:305). Sus palabras demuestran que en esta lectura en particular los detalles presentes en el relato facilitaron su anticipación acerca de la resolución del caso. En cambio, al leer “Las cinco semillas de naranja” anota: “(...) Aunque se dieron muchos detalles del caso hubo momentos que no fueron claros (...)” (D6.1:305). Estos textos-lecturas evidencian que Conrado intenta leer un nuevo cuento utilizando los recursos que en otras lecturas le resultaron útiles para elaborar interpretaciones -los detalles del

relato-, pero esta vez no le funciona. Conrado hace consciente una estrategia de lectura -prestar atención a los detalles de la narración- al encontrar un obstáculo. Volviendo a los aportes de Solé (1992) explicitados en el marco teórico (p.14), el niño toma consciencia de su propia “comprensión”, es decir, de las dificultades para interpretar un texto determinado.

Sobre los personajes y sus relaciones

Los casos que presentamos a continuación se vinculan con las preferencias de algunos estudiantes en relación a los personajes de los relatos que leyeron. Por ejemplo, Mora, al leer la novela *La señal de los cuatro* manifiesta su agrado por algunas características de los protagonistas en vinculación al desarrollo de la historia:

(...) me gusta cómo ayuda a Holmes a resolver casos (*En alusión al personaje Watson*) y me parece alguien muy romántico con la srta. Morstan. (...) Otra cosa que me gustó es cuando se presenta el conflicto, que llega la srta. Morstan a pedirle a Holmes que la ayude con su caso. Lo que me gusta de esa parte es cuando la srta. se encuentra con Holmes y él ya sabe todo ejemplo por qué estaba ahí, por qué tenía un caso y quería que este la ayudara. Cuál era el problema, la desaparición de su padre, etc (D2.1:297).

Los rasgos que señala Mora en relación a Watson y a Holmes fueron observados por algunos niños en la conversación a partir de la lectura de la maestra de “La aventura del carbunco azul” (CD2-E8:200-203): la capacidad deductiva del detective y su sabiduría, superior a la del ayudante. Además de estos aspectos que ya fueron discutidos en la clase, Mora, al leer la novela destaca una característica de Watson relacionada con las emociones: “parece alguien muy romántico” y luego, en otro fragmento del Diario, agrega: “(...) me gustó y me pareció muy romántico lo que le dice Watson a Mary (...)” (D2.1:298). Las palabras de Mora demuestran que está percibiendo un tono en la narración. Es decir, induce un sentido emocional en las palabras del personaje, una “subjektivación” (Genovese, 2011:57). Una observación similar sobre el tono del relato fue expresada por Lola en la conversación sobre “Nido de avispas”, como analizamos en el capítulo 4 (p.66). En otro fragmento de su Diario acerca de la lectura de *Octubre, un crimen*, Mora expresa su agrado por los personajes protagonistas:

(...) Me gustó mucho la pareja de “INVESTIGADORA” que hacía al principio Inés sola y después, se le suma Amparito. Me gustó cómo Inés (sola) a partir de una carta, investigando esa duda que le planteaba la carta y ella se esforzó para conseguir lo que quería o la duda que tenía. Al final terminó con ayuda (Amparito),

pero siempre, le digan lo que le digan, ella seguía para adelante. También me gustó cómo cada vez que se le planteaba una duda, ella misma iba desenredándola (...) (D3.4:299).

Si bien la niña no manifiesta su opinión en comparación con las historias leídas en clase, podemos suponer que las conversaciones colectivas acerca de las habilidades y los conocimientos del detective, la llevan a observar la manera de actuar de estos personajes en las otras historias que está leyendo.

Para continuar nuestro análisis, tomamos un fragmento del Diario de Juana en el que refiere su agrado por uno de los personajes de las historias de Holmes -Irene Adler- que, según su mirada, supera la inteligencia de Holmes.

(...) me encantó el nuevo personaje que aparece en la historia que es Irene Adler, me gusta mucho porque es una mujer fuerte y muy inteligente con más inteligencia que Sherlock Holmes (...) (D3.1:300).

Al igual que antes, notamos en el texto-lectura de esta niña la interacción con las cuestiones discutidas en clase. La inteligencia extraordinaria de Holmes contraria a la de su ayudante fue extensamente analizada por los estudiantes (Cap. 4:66-67) e inclusive, promovió la construcción de una hipótesis que establece un paralelo entre los ayudantes de estas historias y el "lector común" (Cap. 4:67), es decir, un lector que, como los estudiantes que conforman la muestra de este trabajo, no posee un conocimiento específico.

Serrana, por su parte, al leer la misma novela que Mora -*Octubre, un crimen*-, manifiesta su gusto por los relatos de intriga y por un personaje femenino con el que se siente identificada:

Me gustó muchísimo. Al principio, viste, tenés onda para leer, empezás leyendo y te empieza a gustar cada vez más. Siento que en esta lectura no sentí las mismas ganas de leer, sino que estuve más emocionada, no sé por qué, pero estuve más atenta a cada detalle. Esta clase de historias me encanta (intriga). Lo que sentí fue que me llegaba una intriga, no puede ser que porque sea una chica me sienta más identificada y es como un diario relatado. Ella (Inés) es una narradora que puede contar u opinar sobre la historia y también eso me gusta de esa escritora. Este libro no tiene tanto de detalles, pero tampoco nada, explica lo justo y necesario. Me gustó la historia cómo va buscando información y lo más loco que los papás ni los hermanos lo saben... ¿qué va a pasar cuando se enteren? Yo no terminé de leer,

pero me está poniendo esa historia, quiero decir que me siento dentro de ella (D4.3:302-303).

Observamos que la niña, al decir “Lo que sentí fue que me llegaba una intriga, no puede ser que porque sea una chica me sienta más identificada”, se interroga a sí misma acerca de su atracción por ese personaje. Además, Serrana observa una característica del relato: “es como un diario relatado”. Es probable que la narración en primera persona le haya generado una sensación de cercanía con el personaje, como también la idea de que se parece a un diario íntimo.

Otros niños -o los mismos en otros momentos de la lectura- manifiestan su gusto a partir de sus opiniones sobre el accionar de algún personaje. Por ejemplo, Canela escribe respecto a su lectura de “La liga de los pelirrojos”:

Esta historia me gustó más o menos, porque no era muy interesante. Me pareció que el señor Wilson fue muy tonto al confiar en esa liga. Hasta una persona normal, sin la mente de Holmes, se daría cuenta de lo sospechoso y ridículo que sería que te den un trabajo sólo por ser pelirrojo, y que te paguen tanto por copiar el diccionario. Además también me pareció muy tonto preocuparse porque cerró. Yo, por lo menos, hubiera pensado que me engañaron (D1.1:289).

En este caso, Canela expresa su preferencia por los personajes más sagaces, capaces de diferenciar un engaño. Pero además, hace una valoración acerca del contenido de la historia: es poco creíble.

Por su parte, Mora también expresa sus pensamientos en cuanto al accionar de algunos personajes:

Para mí Holmes sabía todo porque Watson se lo había dicho, porque tal vez Mary Morstan había antes recurrido a Watson y le presentó su conflicto para ver si Holmes la podía ayudar y Watson se lo comentó a Holmes (...) Por otra parte me parece justo lo que hizo Jonathan Small de arrojar el tesoro a las profundidades del río junto con la llave (Sobre *La señal de los cuatro* de Conan Doyle, (D2.1:298).

En el texto-lectura de Mora podemos observar, por un lado, cómo la niña fue “rellenando” -interpretando- lo no dicho en el texto de acuerdo a su conocimiento sobre las relaciones entre los personajes de las historias de Holmes. Por otro lado, sus palabras evidencian su opinión sobre el accionar de uno de los personajes que considera justo, en coincidencia con su mundo de valores.

Por último, presentamos otro fragmento del Diario de Conrado a partir de la lectura de *Las aventuras de Sherlock Holmes*: “Me molestó cuando Sherlock Holmes criticó el trabajo de Watson. Hasta el momento parecía una relación de amistad, pero sobre todo de respeto por el otro” (D6.1:306). Sus palabras demuestran su sentimiento de desilusión respecto a la manera de actuar del detective, del cual el lector siempre tiene una garantía implícita de honradez. Esta idea respecto al comportamiento moral del detective se discutió ampliamente en clase a partir de la lectura por parte de la maestra de “La aventura del carbunclo azul”. En esa lectura a Conrado -y otros niños- le pareció rara la decisión de Holmes de dejar libre a un ladrón (CD2, E3:194, E7:197).

Sobre la (anti)verosimilitud del relato

Presentamos en este punto algunos fragmentos de los *Diarios íntimos de lectura* de tres niños en los cuales se evidencia una idea acerca de la verosimilitud del relato diferente a las manifestadas en las conversaciones de clase: lo verosímil a partir de “una falla lógica” (Todorov, 1970). Por ejemplo, Santiago, al leer *Diez negritos*, explica la manera en que Agatha Christie mantiene el misterio en el transcurso de la novela:

(...) Me gustó mucho una característica de la autora, que unos capítulos antes del final te hacía pensar en un sospechoso, luego te hace descartarlo y quedarte desorientado y sin ningún sospechoso, luego en el final de la novela, te hace pensar, más bien asegurar, a un sospechoso. Pero en el Epílogo, que es una conclusión general, muestra que ese último sospechoso asegurado, en realidad no es el culpable de los homicidios, solo de uno de ellos, el verdadero culpable era el primer sospechoso, eso me gustó mucho, te desconcierta (...) (D5.2:303).

En la escritura de Santiago notamos que, a partir de la intriga que siente, puede distinguir la manera en que se construye lo verosímil en la historia que leyó: el escritor no siguió el camino lógico según el cual el último sospechoso debe ser el culpable porque necesitaba producir misterio. Para que la revelación no sea tan predecible, el escritor rompe lo verosímil en el mundo que evoca: coloca al culpable antes del final de una serie de sospechosos. Pero además, *Diez negritos* se diferencia de las novelas policiales de enigma y de los policiales negros: tiene el misterio de la novela de enigma y conserva las dos historias, la del pasado y la del presente; pero no se limita a un simple descubrimiento de la verdad sino que la segunda historia ocupa un lugar central que hace que el lector se interese en lo que va a ocurrir más adelante y no sólo en lo que ocurrió en el pasado (Todorov, 2003).

Por su parte, Canela escribe sobre el cuento “La caja de bombones”:

Esta aventura me gustó porque me sorprendió que la culpable fuera la madre. Primero pensé que era un caso sencillo y que era Wilson. Luego me pareció más lógico pensar que fue Saint Alard, ya que casi todo apuntaba hacia él: la causa de muerte, la razón. Pero cuando la madre afirmó que fue ella no sabía qué creer. Luego cuando explicó por qué y cómo, todo encajaba. Y, de hecho, ya me parecía raro que Poirot no se haya fijado más en por qué las tapas de las cajas de los bombones estaban en distinto lugar (D1.2:292).

En este sentido, Todorov sostiene que este tipo de contradicciones pone de manifiesto la multiplicidad de verosímiles que incluye lo “anti-verosímil”, es decir, la lógica de la verosimilitud invertida: “La ley de la reconstrucción no es nunca la de la verosimilitud común; al contrario, son precisamente los sospechosos los que resultan inocentes, y los inocentes, sospechosos” (1970:175). Además, cuando Canela afirma que con la explicación del detective “todo encajaba”, está diciendo que el detective relaciona los elementos que parecían inconexos hasta el momento haciendo uso de su razonamiento científico y no de lo verosímil: “La revelación debe obedecer a estos dos imperativos: ser posible e inverosímil” (1970:175). La escritura de Juana en su *Diario* sobre *Las aventuras de Sherlock Holmes* expresa con claridad esta idea:

Algunas veces tenía que detenerme en la lectura porque cuando Holmes ya tenía la respuesta de quién había sido el culpable del delito o de lo que sucedía, porque siempre el personaje que parece el culpable no lo es, siempre es el que menos estabas pensando, entonces eso me desconcertaba, pero después todas las piezas se unían y podía comprender (D3.1:300).

Siguiendo el estudio de Todorov y tomando los comentarios de estos niños, se podría afirmar que el género policial se apoya en un (anti)verosímil que, cuanto más escondido está, más se dependerá de él.

Es oportuno recordar que en varias lecturas de clase los niños expresaron diferentes ideas acerca de la verosimilitud de los relatos y las discutieron ampliamente. Esto demuestra, como dijimos antes, la manera en que estos estudiantes son “afectados” por la experiencia de la lectura compartida.

Sobre los sentimientos que produce la lectura

Así como muchos niños en algunos momentos de la producción de sus lecturas, al expresar su gusto lector, se centraron en los pensamientos que iban surgiendo a medida que leían, otros estudiantes -o los mismos en otros momentos- decidieron escribir desde los sentimientos que la lectura les provocó. En este sentido, observamos que en algunos

textos-lectura los niños manifiestan haberse sentido interpelados o identificados con las situaciones o los personajes del relato, tal como describieron Leenhardt y Józsa (1990) en una de las modalidades que observaron en los comentarios que hicieron los lectores de su investigación: la “modalidad emocional identificatorio”, explicitada en el marco teórico (p.17-18).

El primer ejemplo corresponde a un fragmento del *texto-lectura* de Conrado a partir de la lectura de *Las aventuras de Sherlock Holmes*. Su escritura a partir de este libro no sólo expresa el miedo que sintió al leer, sino que además evidencia la manera en que se implicó en la lectura sintiendo el mismo temor que el personaje. En primer lugar, escribió acerca de “La banda de lunares”:

Desde el principio me dio mucho temor y a medida que el suspenso iba creciendo me dio tanto que cuando estaban en la habitación a oscuras me sentí con ellos encerrado, aterrado y sin saber qué iba a pasar. Por mi cabeza pasaron muchas cosas, pero no pasó ninguna de ellas. Nunca me imaginé ese final tan terrible como la aparición de una serpiente mortal (D6.1:306).

Más adelante, al leer “El misterio de Cooper Beeches”, anotó: “(...) La historia no atrapó mis intereses al principio, pero a medida que iban sucediendo cosas me fui metiendo en ella provocándome escalofríos hasta llegar a tener miedo (...)” (D6.1:307).

Por su parte, Santiago, al leer *Detectives en Palermo Viejo* resume todas las características que le agradan de un libro -misterio, acción, comedia- y la particularidad de esta lectura en especial en la que los protagonistas son niños de su edad por lo cual se siente identificado:

Este libro fue muy entretenido, porque tiene TODO lo que me gusta de un libro. Este libro tiene misterio, comedia, acción y tiene varias características que me hacen sentir muy reconocido, una de ellas es que los chicos tienen aproximadamente mi misma edad. Este libro me mantenía atrapado dentro porque nunca en ninguna parte del libro dejaban de aparecer estas grandiosas características que me encantan. Además de esas características hubo una que no me llamó la atención, fue el amor. En este caso esta característica aparece con dos de los pequeños protagonistas. Además este libro es el segundo de una saga de seis libros. Con esta lectura completé la lectura de la saga. Uno de los mejores libros que leí en mi vida (D5.4:304).

En el ejemplo anterior, Santiago, también expresa su preferencia por la lectura de “sagas”, narraciones que relatan las vivencias de un grupo de personajes con el pasar

del tiempo. Este tipo de serie literaria probablemente permita al lector una mayor empatía con los personajes porque ofrece la posibilidad de conocer sus comportamientos y las maneras de relacionarse en variadas situaciones y en diferentes momentos de sus vidas. Además, el hecho de que los protagonistas sean niños produce una sensación de cercanía que, en este caso, facilita la identificación.

Finalmente, presentamos algunos fragmentos de los *Diarios* producidos a partir de la lectura de Poe, ya que al analizar los textos-lectura de los niños notamos que estos relatos fueron los que más generaron escrituras centradas en los sentimientos que produjo su lectura. Lisandro, por ejemplo, luego de leer *Narraciones extraordinarias*, manifiesta lo que sintió de manera general sin citar algún relato en particular ni explicar el porqué de ese sentimiento:

Lo que sentí cuando leía aquellas narraciones de Edgar Allan Poe, fue violencia y terror. Estos son dos factores principales de E.A.P. para mí. También tiene misterio pero mucho terror y violencia, aquellas historias terroríficas me llevaron a querer seguir leyendo... (D8:309)

En la conversación literaria a partir de las lecturas de Poe (C13:276-288) Lisandro comentó: “la historia donde más me causó conexión con el libro, como mi favorita, fue “El gato negro”. Fue como la historia básica para mí, como la que más me gustó, me encantó. Cuando leí eso dije ‘está re bueno Edgar Allan Poe’” (E1:277). Y cuando la maestra le pregunta por qué, agrega: “Me gusta el terror que tiene, como lo que dice Nico, el terror psicológico. Yo también lo veía como más terror de dar miedo, pero ese terror me gusta y también un poco el misterio” (E2:277). Además, para explicar el terror psicológico del que venían hablando, dice: “Lo que yo quería decir más bien, yo coincido con Nico, pero para mí es más un terror general, por todas esas cosas. Como “El corazón delator”, pasa lo del corazón que sigue latiendo que es medio anormal... y medio macabro” (E2:277). En los comentarios de Lisandro, notamos que intenta explicar, a partir de los comentarios de sus compañeros y de las intervenciones de la maestra, el efecto que reprodujo la particular escritura de Poe.

Francisca, por su parte, se sintió parte de la historia, pero, al igual que Lisandro, no explica el porqué, ya que manifiesta su interés en conversarlo con sus compañeros:

(...) mientras leía me parecía como que yo era parte de la historia y que estaba viviendo todo, y eso es algo que no me pasó con Conan Doyle y Agatha Christie y eso lo voy a plantear en el intercambio para discutirlo con mis compañeros, para ver si les pasó lo mismo que a mí con Allan Poe (...) (D9:309).

En clase, durante la conversación, Francisca explicita lo que sintió al leer uno de los cuentos:

En “El corazón delator” a mí me pasó que me empecé a desesperar cuando lo iba leyendo que el corazón latía fuerte y cada vez más fuerte y me empecé a desesperar porque en algún momento iba a decir algo, iba a estallar en un grito o algo así y te empieza a desesperar (E2:279)

Es evidente que Francisca está reparando en la escritura. La repetición en el cuento de la expresión “más fuerte” para referirse al latido del corazón, produce en ella un sentimiento de desesperación.

Por su parte, Mora, en la tarea para exponer en el mural también manifiesta un sentimiento de terror luego de leer los mismos cuentos que Francisca y explica el motivo:

Con todos los cuentos de *Narraciones extraordinarias* sentí algo parecido. Específicamente en el que más sentí terror, fue en el Gato Negro, por las palabras que usó el autor al escribir el cuento, por cómo explicaba cada cosa que descubría y porque al final al descubrir que el culpable de la muerte de una persona y locura de otra es un gato (D2:301).

Mora, al explicar el terror que sintió al leer una narración en particular, se refiere al lenguaje que utiliza el autor. En efecto, para aludir a los acontecimientos que relata el personaje, Poe utiliza palabras como: *aterrorizado, torturado, horror*, entre otras. Es probable que este tipo de vocablos cuyo significado alude a sentimientos de miedo extremo, sumado a los sucesos relatados, haya provocado ese sentimiento de terror en Mora. Además, pareciera que el hecho de que sea el gato -un animal inofensivo, doméstico- el culpable de las muertes, también provoca ese miedo.

Finalmente, presentamos el texto que escribió Canela para compartir en el mural previo a la conversación sobre las lecturas de Poe:

Lo primero que pensé al empezar a leer, fue que Poe estaba loco. Pero muy loco, eh. Él era como el incomprendido, el que pensaba mucho más allá que otras personas. (...) hasta que empecé a leer “La carta robada”. Ahí se me cayó todo el entusiasmo. Es como que pasó de ser todo lo que dije antes a ser alguien que se creía el súper Sherlock Holmes, incluso con su propio compañero (...) (D1.3:296).

A pesar del enojo que manifiesta Canela al leer los primeros cuentos de Poe, como analizamos antes (p.120), sus palabras muestran el entusiasmo con que los leyó. Esta

escritura demuestra que los lectores valoran las obras no sólo cuando la lectura genera sentimientos agradables, sino también cuando provocan cierto rechazo. Como decíamos en el capítulo 4 al analizar los comentarios de los niños sobre los personajes (p.64), es probable que las emociones que estos provocan mantengan -de alguna manera- la atención y el interés del lector.

8.2. Escribir la lectura: un proceso

En este apartado, presentamos un breve análisis acerca de la manera en que dos de los niños evidencian el proceso de sus lecturas al escribirlas. En este sentido, presentamos algunos fragmentos de los Diarios de Canela y de Conrado para estudiar la manera particular en que cada uno organizó la producción de sus lecturas. En principio, observamos que en ninguno de los dos Diarios -ni en el resto de las producciones que tomamos para este análisis- figura la fecha de cada entrada -característica distintiva de los diarios íntimos- Por lo tanto, no sabemos con certeza la duración de cada lectura ni la frecuencia con la que las escribieron. Además, notamos que estos niños se refieren a las dificultades que tuvieron al leer y, en algunos casos, las estrategias que utilizaron para resolverlas.

El Diario de Canela

El primer ejemplo que tomamos es el *Diario Íntimo de Lectura de Canela* en el que expone lo que entendió de cada lectura y las dificultades que tuvo al leer. En algunos casos explica por qué no entendió algo y las estrategias lectoras que puso en juego para superar las dificultades en varios momentos de la lectura. Por ejemplo, al leer “Escándalo en Bohemia” -en *Las aventuras de Sherlock Holmes*- Canela explica qué parte de la historia no entendió y además, da a conocer el motivo que provocó esta dificultad: su desconocimiento de algunos elementos del contexto de producción -un juego de cartas y la moneda que se utilizaba en la época y el país al que se refiere la historia-:

(...) no entendí lo de cómo llegó la foto a las manos de Irene. Lo que entendí fue que el Rey fue su pareja por un tiempo, pero luego se separaron y ella se quedó con la foto, la cual usaba para amenazarlo con que la iba a mostrar en público, y tampoco entendí por qué. Creo que lo que hizo que no entendiera algunas cosas fue cuando hablaron de las cartas y el dinero, el cual no conozco (D1.1:289).

Más adelante, en su *Diario*, al leer algunos de los cuentos de *Primeros casos de Poirot* de Agatha Christie, Canela explicita su práctica como lectora y como escritora. Al leer “El baile de la victoria”, anota: “(...) yo no escribo este diario enseguida después de leer,

y eso porque me atrasé con todo. Bueno, además al principio no había entendido mucho una parte de la historia. Sí entendí cómo fue todo, pero aun así me costó un poco (...)” (D1.2:290). En primer lugar, Canela da a conocer su práctica como escritora de un Diario: no siempre escribe al terminar la lectura de cada cuento. Por otra parte, en sus palabras se evidencia que, a pesar de las dificultades que tuvo al leer algunas partes del texto, pudo interpretar el sentido global. Al leer otro cuento, “La mina perdida”, Canela observa el inicio del relato: “(...) El principio primero no entendía de qué estaban hablando, pero después por lo menos entendí a qué se querían referir con todo lo que dijeron. De todas formas supongo que la escritora solo puso eso para empezar el relato de Poirot (...)” (D1.2:292). Esta escritura muestra la estrategia lectora que utiliza: seguir leyendo para poder interpretar algunas partes del texto que le resultaron confusas. De la misma manera, en otros fragmentos del Diario, Canela explicita otra estrategia: volver a leer una parte del texto para intentar interpretarlo. Por ejemplo, al leer “La aventura de la cocinera”, escribe: “(...) no entendí una parte de la explicación de Poirot de todo lo que había pasado. Tuve que volver a leerla más tarde para entenderlo un poco más (D1.2:290). Y más adelante, cuando lee “La aventura de Jonnie Waverly”, anota: “(...) Luego seguí leyendo más y más... y será que lo hice muy rápido porque terminé por confundirme. Después lo leí de nuevo y ahí me quedó más claro (...)” (D1.2:291). En el ejemplo que sigue, Canela deja muy claro su conocimiento de esta estrategia lectora y su decisión de no utilizarla en esta lectura en particular. Al leer “Doble culpabilidad”, escribe:

No entendí este capítulo. Ya sé que podría leerlo de nuevo y escribir desde ahí, pero tuve ganas de escribirlo así. No digo que no haya entendido nada, sólo no entendí la explicación. Tampoco había mucho que entender, ya que el cuento no era muy largo (...) (D1.2:293)

La misma niña, Canela, en su *texto-lectura* acerca de *Octubre, un crimen* explica la manera en que decidió escribir en su *Diario* y por qué tomó esa decisión. Además, da a conocer la velocidad con que leyó y los motivos que facilitaron esa rapidez:

(...) escribo este diario todo de una porque hasta ahora yo había leído libros que tenían distintos relatos dentro. Por lo tanto era más fácil escribir mientras leía. Tanto me acostumbré a eso que al leer este, mi mente se olvidó completamente de eso. Hasta que me di cuenta, ya estaba por terminarlo. De todas formas después le conté a la profesora y me dijo que no importaba. Mejor. (...) Ahora, sobre la historia en sí, me la leí rapidísimo, seguramente por todo lo que dije antes, pero también porque la letra era grande, el libro al menos más pequeño que otros y creo que la historia

tiene algo así como... algo así como si se tratara todo de lo mismo. Con todo eso, cuando empezaba, casi no paraba (...) (D1.4:296-297)

En las palabras de la niña advertimos que su explicación se relaciona con aspectos que se vinculan, por un lado, con el género narrativo -novela-, diferente al que venía leyendo -cuento-; y, por otro, con aspectos materiales y de edición del texto como el tamaño de la letra y la extensión del libro. Asimismo, al leer *Sherlock Time*, *Canela* también decide escribir su Diario al terminar el libro, pero esta vez sólo por razones relacionadas con la edición del libro: “Voy a hacer este diario en general de todas las historias porque en el libro que yo tengo no sé si tienen nombre o qué (...)” (D1.5:297).

Finalmente, nos interesa mostrar una característica del Diario de Canela relacionada con la manera de registrar sus lecturas, diferente al resto de los diarios analizados. En varios momentos de sus producciones, la niña se dirige en forma directa al lector de su diario e inclusive al diario mismo. Por ejemplo, al leer “El expreso de Plymouth”, anota: “(...) Así que, si el diario (que supongo que lo hará porque no tiene vida) y la profesora podrán disculparme, no escribiré otra cosa más sobre este capítulo” (D1.2:292). De la misma manera, al leer “El gato negro”, escribe: “(...) Ah, ¿qué? ¿Creían que eso era todo? No (...)” (D1.3:295). Y luego de leer “La verdad en el caso de Mr. Valdemar”, registra: “(...) ¿qué pensarían ustedes si se enteraran de que este hombre, además de que ya saben que está mal de la cabeza, es un científico loco? (...)” (D1.3:296). En otro momento de su lectura también se dirige al lector, pero de manera indirecta. Al leer “¿Cómo crece tu jardín?”, escribe:

Antes de decir nada de este cuento quiero aclarar que si al lector de este diario: 1) le confundía que pusiera nombres sin aclarar quién es cada uno, es porque no me di cuenta o en parte no lo creí necesario. De todas formas espero que todo se entienda claramente. O, 2) le molesta o le extraña que hable mucho sobre cada historia pero a veces no ponga si me gustó o no, que me disculpe pero es que esas veces simplemente no me causa nada lo que leí (...) (D1.2:296)

Esta escritura evidencia el interés de Canela en comunicar su experiencia de manera clara. Si bien este dispositivo pedagógico intenta imitar la práctica social del Diario íntimo, no podemos perder de vista que forma parte de una propuesta áulica. Es decir, en ella están implícitas ciertas obligaciones del alumno -lo que la maestra espera- como por ejemplo la claridad de la escritura. Sin embargo, como ya dijimos antes, en estas aulas la maestra generó ambientes literarios propicios para que todos los estudiantes puedan vivenciar una experiencia “artística”. Experiencia que, sin lugar a dudas, se traslada a la producción de sus lecturas íntimas.

El Diario de Conrado

Para continuar presentamos el análisis del *Diario Íntimo de Lectura* de Conrado en el que manifiesta las dificultades durante el proceso de su lectura. Al leer uno de los cuentos de Sherlock Holmes -“El hombre del labio retorcido”-, Conrado relaciona el poco entusiasmo que sintió por la dificultad que tuvo para comprender la historia y lo extensa que le resultó la lectura al tener que releer algunas partes: “Este cuento no pude disfrutarlo mucho. En la mitad del relato me causó confusión y me costó entenderlo. Tuve que volver a leer, entonces ya no era el mismo entusiasmo. Se me hizo muy largo, pensé que nunca terminaría” (D6.1:305). Por otra parte, al leer otro cuento -“Las cinco semillas de naranja”-, Conrado deja en evidencia que en esta lectura no pudo comprobar su idea -expresada en otras partes de su Diario- de que los detalles en los relatos ayudan a entender más: “Aunque se dieron muchos detalles del caso hubo momentos que no fueron claros” (D6.1:305) Más adelante, en el texto-lectura acerca de una novela de Agatha Christie, Conrado explicita su idea de que los textos cortos son más fáciles de leer que los extensos. Y, además, explica que esa dificultad se debe a la excesiva presencia de detalles en el relato. Conrado sabe, como lector, que “puede ser engañado, pero no por una pavada (...) Sabe que puede olvidar algunos detalles que luego resultan ser importantes, pero no si los tiene que recordar al precio de recordar mil trivialidades sin la más mínima importancia” (Chandler, 2003:60).

A pesar de interesarme los dos libros por la intriga y el suspenso, me gustó más Conan Doyle porque fue más fácil su lectura. Al ser cuentos cortos los entendí mejor. Mientras que el de Agatha Christie al ser una sola historia se me hizo más largo, más pesado y por momentos denso (...) Tuve que hacer un gran esfuerzo para recordar tantos datos, detalles y personajes que fueron apareciendo durante la historia y relacionarlos (...) (D6.2:307)

En algunas escrituras de Conrado sobre su lectura de los cuentos de Poe también quedan plasmadas las dificultades que encontró al leer -al igual que analizamos antes en la producción de Canela-. Por un lado especifica qué partes no comprendió y las estrategias que utilizó para superar sus dudas: avanzar en la lectura o volver a leer el fragmento que lo confundió. Por ejemplo, al leer “El escarabajo de oro”, escribe:

Comencé el libro con gran entusiasmo, pero me duró poco porque las primeras páginas me resultaron difíciles de comprender, por lo tanto no atrapó mi atención. Al releerlo y avanzar en la lectura empecé a interesarme cada vez más (...) (D6.3:307).

Por otro lado, al leer “El retrato oval”, Conrado escribe: “Algo que vengo observando y lo confirmo cada vez más es que se utiliza un lenguaje con términos que no están en mi

vocabulario, eso hace que tenga que buscar el significado y pierda la continuidad del relato” (D6.3:307). Este *texto-lectura* muestra cómo la escritura permite la reflexión sobre el propio proceso de lectura. En este caso, *levantar la cabeza* del texto para luego escribir, le dio a Conrado la posibilidad de reconocer uno de los factores que hicieron difícil la interpretación de los textos que está leyendo: la utilización de un vocabulario desconocido para él. Además, sus palabras explicitan la práctica que implementa para resolver esa dificultad: el uso del diccionario, y también la complicación que esa misma práctica le genera: entorpece la fluidez de la lectura.

Finalmente, en el *texto-lectura* acerca de *La mano del muerto y otras historias de horror*, Conrado manifiesta su experiencia con la lectura de historieta y agrega otro elemento - las imágenes- que facilita no solo la interpretación, sino también la manifestación de los efectos que su lectura le genera:

Después de la experiencia de haber leído un texto con formato de historieta, puedo decir que la lectura fue más fácil, me ayudaba a darle una imagen a lo que yo me imaginaba, aunque por ahí me impresionaban las cosas, los gestos y sobre todo los lugares en donde pasaban esas cosas terribles (como sótanos, cementerios, castillos muy viejos) (...) (D6.5:308)

Con respecto a la manera de registrar sus lecturas, pudimos observar que Conrado escribió acerca de cada uno de los cuentos que leyó de Conan Doyle (D6.1:304-307) y de Poe (D6.3:307-308). En cambio, al leer una novela de A. Christie (D6.2:307), hizo un registro general sin tener en cuenta la división de capítulos. Asimismo, al leer la novela de A. Ferrari (D6.4:308) escribió acerca de los dos primeros capítulo y luego manifestó su impresión general sobre la historia. Por último, su escritura acerca del libro de H. Lalia (D6.5:308) constituye un solo texto en el cual menciona de manera general algunas de las historietas que contiene.

En los ejemplos que analizamos antes, observamos el lugar central que ocupan las expresiones relacionadas con las preferencias lectoras de estos niños. Al analizarlas, notamos que el gusto que están construyendo se vincula principalmente con aspectos que son característicos del tipo de relatos que leyeron: las deducciones de un detective honrado que busca la verdad y castiga al criminal, un ayudante que colabora constantemente sin pretender superar al detective, la secuencia lógica de hipótesis, las pistas y los sospechosos que confunden; o, la acción rápida, la crueldad de los hechos relatados. En este sentido, el agrado o rechazo que manifiestan algunos de los niños en sus textos-lecturas están ligados a estas características del género y a las

particularidades de cada escritor. Por otra parte, algunos de los Diarios analizados muestran las preferencias por las obras de autores contemporáneos en las que reconocen personajes, situaciones y hasta un lenguaje más cercano a su experiencia cotidiana.

Este breve análisis demuestra la manera activa en que estos niños construyen sus interpretaciones en el proceso íntimo de su lectura de acuerdo a su conocimiento de mundo, a sus vivencias personales, a su trayectoria lectora -y escolar-. Observamos, tal como afirma Solé (1992) -y detallamos en el primer capítulo-, que estos lectores son capaces de interrogarse acerca de su propia comprensión, detectando las dificultades que encuentran al leer y en algunos casos, explicando las estrategias que utilizaron para resolverlas. Además, hemos analizado cómo muchas de las escrituras de los niños en sus Diarios Íntimos de Lectura están estrechamente vinculados a las conversaciones desarrolladas a partir de las lecturas en clase. Esto demuestra otra vez la manera en que estos lectores se implican en la lectura.

CONCLUSIONES GENERALES

En este estudio nos propusimos indagar acerca de las prácticas de lectura concretas de niños que estaban iniciando su formación literaria. Nos interesaba conocer la manera en que construyeron sus *modos de leer* literatura en la conversación con otros lectores y en la intimidad de la lectura en el marco de determinadas condiciones didácticas e institucionales. En este sentido, las primeras preguntas que motivaron este trabajo fueron ¿qué hacen los niños cuando leen literatura? y ¿qué *modos de leer* se pueden desplegar en un aula de escuela primaria a partir de la lectura de literatura por parte del maestro? En vinculación con estas preguntas nos interrogamos acerca de cuáles fueron las condiciones didácticas que favorecieron el surgimiento de diversas lecturas en el aula. A partir de estos interrogantes desarrollamos un análisis que nos permitió seguir el proceso real de lectura de literatura en lectores concretos y en un espacio aún no estudiado como es el aula de una escuela primaria.

Para concluir este trabajo, recuperaremos nuestras hipótesis de investigación para ponerlas en diálogo con los datos que fuimos construyendo durante el desarrollo del estudio y con las interpretaciones que elaboramos. Para eso retomaremos los datos analizados en los capítulos precedentes.

En primer lugar, nos referiremos a nuestra **hipótesis inicial** planteada a partir de las primeras aproximaciones al campo teórico y empírico: “*En un aula de escuela primaria se construyen diferentes modos de leer literatura a partir de una lectura compartida y en el marco de determinadas condiciones didácticas e institucionales*”. Respecto a esto último, queremos hacer hincapié en nuestra perspectiva acerca del trabajo docente -previa a la investigación- que abrió espacios institucionales de reflexión, revisión y producción de nuestra propia práctica. Nos interesa volver a detenernos en estas condiciones de trabajo porque ofrecieron la posibilidad de un *ida y vuelta*, desde la práctica docente y la reflexión sobre ella -dentro del espacio institucional- hacia la profundización de esa perspectiva distanciándonos de ambas situaciones para construir instrumentos de análisis. Y, a su vez, volver a la práctica y a la reflexión con el aporte de los conocimientos construidos en esta dinámica de estudio compartido. Por otra parte, en relación a esta primera hipótesis, el análisis de los datos construidos demostró la variedad de lecturas que los niños construyeron en diálogo con otros lectores en los diferentes momentos de las conversaciones literarias. Nos interesa subrayar que los modos de leer -prácticas concretas de lectura de literatura- se visualizaron en los comentarios hechos por los niños acerca de sus lecturas y que -como analizamos- variaron de acuerdo al texto literario que leyeron y a las intervenciones de los otros

lectores y de la docente durante las conversaciones. Además, observamos que dichos modos de leer estaban estrechamente vinculados a los primeros efectos que produjo la lectura que los llevó a prestar atención a determinados aspectos por sobre otros y que, a partir de ello, construyeron sus hipótesis e interpretaciones. Por otra parte, muchos de los comentarios de los niños sobre sus lecturas se relacionaron con el proceso creativo, es decir, con la manera de escribir literatura (los materiales de los que se valen los autores, sus posibles intenciones o la posibilidad de lograr determinado efecto en el lector). Esto se debe a que mientras leían también estaban escribiendo sus relatos. De la misma manera, muchas de las intervenciones de la maestra estuvieron orientadas a reflexionar sobre la escritura.

En cuanto a la **multiplicidad de modos de leer** que se pueden desplegar en un aula de escuela primaria en las condiciones didácticas descritas en el capítulo 2, nuestra investigación demostró que los niños al leer prestaron atención a muy diversos aspectos y que al ponerlos en diálogo con otros y con la maestra construyeron sus interpretaciones e hipótesis. Muchos de esos rasgos observados se vincularon con la **clasificación genérica** como analizamos en el capítulo 3. En este sentido, algunos niños detuvieron su mirada en:

- Los rasgos que se repiten en la estructura de los relatos policiales clásicos;
- Las características o funciones estereotipadas que presentan los personajes en la literatura -y en otros productos culturales-;
- La similitud entre las descripciones narrativas y los recursos utilizados en el cine;
- Algunas características que forman parte del género narrativo: los finales abruptos, los inicios in media res, la extensión de un cuento, el contenido de un relato.
- El principio constructivo de la poesía y su contenido.
- La dificultad en la poesía.

Nuestro análisis a partir de los comentarios sobre algunos de los rasgos mencionados, mostró cómo estos niños arribaron a conclusiones que se corresponden con muchas de las formulaciones teóricas de los representantes del formalismo ruso en relación a diferentes aspectos de la prosa y de la poesía. Por ejemplo, acerca del contenido y la extensión del cuento, del ritmo y la sintaxis de la poesía. Es decir, así como el formalismo ruso leyó observando los elementos que hacían de un texto un texto literario -la literariedad-, estos niños evidenciaron lecturas atentas a esos mismos aspectos.

Por otro lado, algunos niños prestaron atención a aspectos relacionados con **la lógica interna de la narración**, como analizamos en el capítulo 4:

- La manera en que se construye la trama a partir de las relaciones de causa-efecto entre los diferentes acontecimientos.
- El tema del relato en cuanto a su relevancia.
- El funcionamiento y las características de los personajes de los relatos policiales clásicos.
- Las relaciones entre los personajes y cómo se van modificando.
- La función del autor en la ficción.
- El uso del lenguaje en la literatura.
- La verosimilitud del relato.
- La ficcionalidad en la literatura.

El análisis que realizamos acerca de las observaciones e hipótesis sobre estos aspectos demostró que algunos niños construyeron ideas muy similares a las elaboradas por las diferentes perspectivas teóricas predominantes en distintos momentos -o simultáneamente-. Pudimos comprobar, tal como anticipamos en nuestro marco teórico, que estos niños -al leer un mismo texto- elaboraron muy diversas interpretaciones en situaciones de enseñanza de literatura. Por ejemplo, al leer “La aventura del carbunco azul” los niños expresaron diferentes ideas respecto a la verosimilitud en la literatura. Mientras algunos manifestaron que un relato les resultaba creíble si se parecía más a la “realidad”, otros pensaban que la credibilidad de los sucesos narrados dependía de que fueran posibles -cualidad ficcional-.

Otras de las observaciones a partir de las cuales los niños elaboraron sus hipótesis de lectura se vinculan con su **conocimiento de mundo y con el contexto de producción de la obra** -capítulo 5-. En este sentido, prestaron atención a:

- Elementos o situaciones del relato relacionados con un contexto socio-cultural desconocido para estos niños.
- Situaciones del relato que se contraponen al mundo de valores que construyeron socialmente.

Como fuimos analizando a lo largo de los capítulos, observamos algunas decisiones docentes que favorecieron el despliegue de lecturas en tanto prácticas concretas y

singulares construidas en la interacción con otros. Por ejemplo, en este caso, la decisión docente de no anticipar sus conocimientos acerca del contexto de producción de la obra dio lugar a que los niños construyeran saber sobre esos aspectos a partir de las observaciones e hipótesis planteadas durante la conversación.

Finalmente, como vimos en el capítulo 6, algunos niños al leer un cuento en particular - "La espera" de Borges- observaron un aspecto que va más allá de las cuestiones puramente textuales como puede ser el lenguaje utilizado. Prestaron atención a algunas características de esta escritura que los hizo pensar en la literatura como un hecho artístico. Observaron, por ejemplo: los recursos literarios utilizados -metáforas, "palabras difíciles"-; la posibilidad de la literatura de generar múltiples interpretaciones; la imaginación como un componente imprescindible para crear; la ambigüedad del relato como un rasgo distintivo de la literatura y del arte.

La segunda hipótesis que nos planteamos, y que hemos podido comprobar a partir de nuestro análisis, se vincula con **las intervenciones docentes** orientadas a recuperar los efectos que la lectura produce en los niños para someterlos a discusión. Esta manera de enseñar, específica para lo literario -o tal vez para el arte en general- se fundamenta en la validación de la experiencia lectora como fuente de conocimiento. Es decir, al legitimar esa experiencia única -artística- que se produce en la interacción singular de la lectura, la maestra enseñó a construir saber, enseñó a leer. Asimismo, nuestro estudio demostró que determinadas intervenciones docentes no solo favorecieron la inclusión de todos los lectores en la conversación, sino también la profundización sobre las conceptualizaciones que fueron construyendo en el diálogo con otros.

En relación a lo que venimos diciendo, nuestro estudio mostró las diversas prácticas de lectura de literatura que estos lectores pusieron en juego para construir sus hipótesis o interpretaciones sobre los efectos de lectura que produjeron los textos. Por ejemplo, estableciendo comparaciones con otras lecturas u otros bienes culturales, deteniéndose en alguna parte puntual del texto para elaborar una hipótesis parcial que puede ser revisada o contradicha si se leen otros fragmentos, ampliando o haciendo generalizaciones de las ideas de los compañeros, entre otras. Además, mostramos que la construcción de conceptos e interpretaciones sucedió a partir de lo que estaban pensando durante la conversación. Por lo tanto, al intentar verbalizar eso que estaban pensando los niños se expresaron en varias oportunidades de una manera aparentemente desordenada e incompleta. En este sentido, como destacamos antes, resultó fundamental la manera de intervenir de la maestra para acompañar el proceso cognitivo de los estudiantes. En este punto, es central la relación con el saber que

mantuvieron este grupo de niños y su maestra: todos los lectores -estudiantes y docente- construyeron conocimiento literario desde la experiencia singular de cada lectura compartida y, además, lo que comentó cada uno fue valorado por todos.

En relación a la hipótesis que construimos respecto a **la selección de un corpus que no responda en su totalidad a las restricciones propias del género policial**, pudimos comprobar que, por un lado, esta decisión didáctica propició el surgimiento de ciertos problemas de lectura a partir de los cuales se desarrollaron algunos momentos de las conversaciones. Por otra parte, la lectura de textos que no pertenecen al policial clásico, promovió la construcción de nuevas hipótesis ya que las que se habían elaborado hasta el momento a partir de lecturas anteriores no resultaron útiles para resolver los problemas que planteaban estos textos. En este sentido, como anticipamos en el capítulo 1, este análisis también demostró que los niños pudieron avanzar en la construcción de conocimiento a partir de algún “conflicto cognitivo” (Ferreiro y Teberosky, 1979:36). Es decir, de alguna situación que los hizo trastabillar o que puso en contradicción los saberes elaborados hasta el momento de manera que se vieron obligados a encontrar otras explicaciones o hipótesis para construir nuevos sentidos.

En vinculación a nuestra última hipótesis, hemos podido corroborar que **los niños al leer evidencian ciertas ideas sobre la literatura a partir de las cuales construyen teoría**. En este sentido, retomamos la idea de “lector común” -distinción útil a los fines de la investigación- para describir a estos lectores que, sin una formación literaria específica, construyeron diversos modos de leer literatura de manera similar a la forma en que lo hacen los críticos literarios. Es decir, las fronteras entre comunes -novatos- y especialistas se diluyeron. Tal como mostramos en nuestros análisis, las conceptualizaciones que elaboraron estos niños en situaciones de enseñanza alcanzaron un grado de reflexión que los llevó a formular hipótesis que se asemejan a las que proponen algunos teóricos. Por lo tanto, consideramos imprescindible el aporte que diversas disciplinas -la pedagogía, la historia o la sociología- pudieran realizar acerca del alcance de esta actividad lectora que por lo general está reservada al crítico literario. Nos detenemos en esta conclusión porque nos interesa resaltar -desechando la falsa oposición entre lectura obligatoria y lectura por placer- cómo los textos y lo que la maestra propició en el aula hizo que estos lectores se implicaran en la lectura demostrando en todo momento su interés en la construcción de sentidos. Para que esto fuera posible, fue necesario que la maestra -como mostramos- “se *viera* afectada” por el deseo de “con-fraternizar” y generara experiencias con los niños de tal manera que “los estudiantes también se *sintieran* afectados por el encuentro con sus compañeros y docentes” (Dalmaroni, 2013c:135). Es decir, una maestra que produjo “modos del

encuentro” como pudimos comprobar al estudiar las conversaciones literarias. Un encuentro en el que la maestra aún no conocía los efectos que la lectura iba a producir:

sabe que no sabe y que podría alcanzar a entreverlo, junto con los estudiantes (...) Sabe que hubo o habrá esos efectos únicos de la literatura, indefectiblemente, y sabe cómo podemos disponernos para su ocurrencia aun cuando esta no pueda ser, en rigor, predicha ni calculada. (...) el maestro no sabe sino que apuesta a ello, y será discípulo suyo quien decida fiarse de sus apuestas (Dalmaroni, 2013c:141).

Creemos que esta experiencia de enseñanza de lectura de literatura -que se repite año tras año en nuestra escuela- es posible en cualquier aula en la que el docente propicie estos “encuentros” generando las condiciones didácticas ya detalladas a lo largo del trabajo.

Finalmente, nos propusimos indagar la producción de la lectura de los niños en sus *Diarios Íntimos de Lectura*, dispositivo pedagógico que intentó ser el correlato de una práctica social. El análisis de los textos-lecturas que detallamos en el capítulo 8 evidenció, por un lado, la manera en que la experiencia literaria propiciada por la maestra en el aula se trasladó a la lectura individual incidiendo en las producciones de los niños en sus diarios. Esto demostró que, a pesar de que el diario formó parte de una propuesta áulica que implicó determinadas obligaciones, los estudiantes *gozaron* de la lectura en el sentido barthesiano de experiencia contra cultural opuesta a la lectura por *placer* que proviene de la cultura, reproduciéndola. Y, a su vez, consideramos que estas formas de leer se corresponden con determinados textos. Los de *placer* provienen de la cultura, “incorporan los temas, las problemáticas, los personajes y la realidad de sus lectores” (Díaz Súnica, 2005:26-27). Lo hemos observado cuando analizamos el gusto (*placer*) de algunos niños por las obras más contemporáneas, cuyos protagonistas son jóvenes. En cambio, los textos de *goce* son los que desafían al lector haciéndoles sentir cierta incomodidad, los que no se *devoran*, se *mastican*, se *desmenuzan minuciosamente* (Barthes, 2005:20). Los comentarios que hicieron los niños y que analizamos en los capítulos precedentes son ejemplos de este tipo de lectura como experiencia de *goce*. Una lectura que no siempre resultó *confortable* porque los desacomodó, les hizo vacilar sus gustos y sus valores, puso “en crisis su relación con el lenguaje” (Barthes, 2015:22). Si bien para Barthes la lectura de *goce* está reservada a los especialistas, consideramos que fue posible experimentarla en esta aula en particular porque las maestras concebimos a la literatura como parte del arte que solicita una “mirada” determinada (Bourdieu, 2013). Y, en consecuencia, como ya explicitamos,

fueron de vital importancia las condiciones generadas por las docentes para garantizar que todos los niños accedan al goce de la literatura.

Por otra parte, la observación más importante que realizamos en nuestro análisis de los Diarios de Lectura es que, si bien la consigna de la maestra para escribir la lectura no apuntaba a que manifestaran su gusto lector, la mayoría de los niños escribió a partir de sus preferencias literarias. En este sentido, no podemos dejar de lado el hecho de que estos niños leyeron en la escuela obras seleccionadas por los docentes, por lo cual esas lecturas ya tenían un valor asignado. La escuela -y la familia- “tienen el poder delegado de imponer un arbitrario cultural, el de las admiraciones- designando o consagrando ciertos objetos como dignos de ser admirados y apreciados” (Bourdieu, 2013:68). Podríamos decir entonces que la educación reproduce una “mirada” particular al elegir determinados textos y autores para que los estudiantes lean. En su estudio sobre el gusto, Bourdieu sostiene que la percepción de lo bello es en apariencia la manifestación más libre de un sujeto, pero en realidad responde a las disposiciones -categorías de percepción- y esquemas -por ejemplo, modos de pensamiento- que están ligados a su trayectoria social y escolar. Es decir, al *habitus* producto de su historia, que organiza tanto las prácticas sociales como las percepciones y apreciaciones de las prácticas propias y ajenas. Siguiendo el pensamiento del sociólogo francés, el gusto es una inclinación inconsciente cuya estructura en el interior del sujeto depende del grupo de referencia más inmediato, familia y comunidad. Así, la manera en que cada individuo constituye su relación con el mundo configura su forma de percibir, interpretar y valorar las diferentes prácticas culturales.

Para terminar, y en relación a esto último, los conceptos sobre literatura, lectura y arte que los niños fueron reelaborando durante las conversaciones literaria evidencian nociones que circulan en la cultura, demostrando cómo en cada lectura de literatura en la escuela están implicados tanto los lectores como la cultura en la que participan. Sabemos que las prácticas concretas de lectura de literatura -objeto de esta tesis- siempre se desarrollan en un momento histórico determinado y en una situación de lectura particular enmarcada en ciertas condiciones. Por lo tanto, éstos son espacios privilegiados para analizar tanto las continuidades como las rupturas del proceso literario. Es para otro trabajo realizar una historia cultural de la lectura de literatura en nuestra región que demuestre, amplíe y construya un contexto para lo que esta tesis demuestra, aunque no haya sido el propósito principal.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. ([1970] 2004). *Teoría estética*. Madrid: Ediciones Akal.
- Altamirano, C., & Sarlo, B. (1993). *Literatura/sociedad*. Buenos Aires: Librería Edicial.
- Andruetto, M.T. (2015). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. ([1953], 1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica. En *Teoría y estética de la novela*, 237-409.
- Barthes, R. (1970). El efecto de realidad. En Barthes, R, Boons, M.C (et al.) *Lo verosímil*, n°11, pp. 95-101.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. ([1985]1993). *La aventura semiológica*. Buenos Aires: Planeta.
- Barthes, R. ([1973] 2007). *El placer del texto; y Lección inaugural*. Mexico: Siglo XXI.
- Blanchot, M. (1959). *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Blanchot, M. (2002). *El espacio literario*. Madrid: Editora Nacional.
- Bloom, H. (ed.). (1979). *Deconstruction and criticism*. A & C Black.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica (México)*, 2 (5), 11-17.
- Bourdieu, P. (2013). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. & Eagleton, T. (2003). Doxa y vida cotidiana: una entrevista. En Slavojzizek (comp.) *Ideología: un mapa de la cuestión* (pp. 295-308). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brik, O. ([1970], 2016). Ritmo y sintaxis. En *Todorov, T. (Comp.) Teoría de la Literatura de los formalistas rusos (148-156)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática*. Córdoba: Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Universidad Nacional de Córdoba.
- Brousseau, G. (1988). *Los diferentes roles del maestro*. En *Parra, C y Saiz, I (comps) Didáctica de la Matemática. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Paidós Educador.

- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Chambers, A. ([1993] 2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Chandler, R. (2003). Verosimilitud y género. En Link, D. (Comp.) *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a PD James*, 56-62. Buenos Aires: La Marca.
- Chiani, M. (Dir.) (2014). *Cuadernos de teoría*. Buenos Aires, La Plata: Al Margen.
- Cifuentes Gil, R. (2011). *Diseño de Proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- Colomer, T. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En Lomas, C. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de cultura Económica.
- Colomer, T., & Fittipaldi, M. (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y álbumes*. Banco del Libro.
- Cutillas, G. (2016). *Lo bueno, si breve, etc.: decálogo práctico del microrrelato*. Cataluña: Editorial Base.
- Dalmaroni, M. (2010). *Modos de leer y territorios compartidos de lectura*. Revista digital Bazar Americano.
- Dalmaroni, M. (2011). *Leer literatura: algunos problemas escolares*. Moderna sprak. Vol. 105 (1): 140-152.
- Dalmaroni, M. (2013a). *Algo más sobre el lector común*. UNLP: Revista digital Bazar Americano.
- Dalmaroni, M. (2013b). *La resistencia a la lectura*. UNLP: Revista digital Bazar Americano.
- Dalmaroni, M. (2013c). El dios alojado: Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(10), 129-156. UNLPam.
- Dalmaroni, M. (2015). Resistencias a la lectura y resistencias a la teoría: algunos episodios en la crítica literaria latinoamericana. *Revista 452º F*, (12), 42-62.
- Díaz Súnico, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3(3), 21-32. Universidad Nacional de La Pampa.

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 1). Universidad Iberoamericana.
- De Man, P. ([1979], 1990). *Alegorías de la lectura*. Barcelona: Lumen.
- De Man, P., & Lynch, E. (1990). *La resistencia a la teoría*. Madrid: Visor.
- Derrida, J. (1986). *Jacques Derrida: leer lo ilegible*. *Revista de occidente*, (62-63), 160-182.
- Diego, J. L. D. (2014). Miriam Chiani (dir.). *Cuadernos de Teoría*. La Plata: Al Margen.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Eco, U. ([1979], 1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. & Berdagué, R. (1985). *Obra abierta* (Vol. 2). Barcelona: Ariel.
- Eichenbaum, B. ([1970], 2016). Sobre la teoría de la prosa. En *Todorov, T. (Comp.) Teoría de la Literatura de los formalistas rusos*, 202-215.
- Ferreiro, E. (1990). *Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fish, S. (1998). ¿Hay un texto en esta clase? En *Palti (Comp.), Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Fittipaldi, M. (2014). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, M. (1987). ¿Qué es un autor? En *Revista de la Universidad Nacional de Colombia (1944-1992)*, 2(11), 4-19.
- Garayalde, N. (2014). *Las conveniencias de la no-lectura. Hacia una pedagogía de la interpretación creativa*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- Gerbaudo, A. (2008). *Aportes de la teoría y la crítica literarias en la construcción de contenidos, problemas y corpus en las aulas de literatura*. Santa Fe: UNL-CONICET-Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. En *Dalmaroni, M. (Dir.), La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Ediciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Ediciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Gil, R. M. C., & María, R. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (Vol. 11). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Iser, W. (1989). *El proceso de lectura*. Mayoral, José Antonio (comp.), *Estética de la Recepción*, Madrid: Visor, 215-244.
- Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación* (Vol. 483). Barcelona: Ediciones Península 62.
- Jauss, H. R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En *Mayoral, J.A. (Coord.) Estética de la recepción*, 59-85. Madrid: Arco libros.
- Leenhardt, J. (1990). El 'saber leer', o modalidades sociohistóricas de la lectura. *Revista Criterios*, n° 25-28, enero-diciembre 1990, pp. 54-65.
- Lejeune, P. (1991). El pacto autobiográfico. En *Loureiro, A.G., Autobiografía y sus problemas teóricos: Estudios e investigación documental, Vol.29. Editorial Anthropos*.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 6(4).
- Lerner, D. ([1992], 2016). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En *Castorina, J.A. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? En *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 17 (1), 5-24.

- Lerner, D. (2009). Construir la escuela como comunidad de estudio. En *Bernal, I.M & Armendano, C. Lectura y bibliotecas escolares* (pp.59-71). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Levertov, D. (2013). *Ensayos: Sobre la función del verso/Técnica y entonación*. Universidad Nacional del Litoral: Biblioteca virtual.
- Link, D. (2003). *Juego de Los Cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Montaldo, G. (2001). *Teoría crítica, teoría cultural*. Caracas: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, P. (2018). El lector con un lápiz en la mano: otro modo de leer en la clase de literatura. En *El cocodrilo, Revista de la Asociación de Graduados en Letras de Rosario. Año V, Noviembre de 2018*.
- Piglia, R. (2014). *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Delbolsillo.
- Porrúa, A. (1992). *Alicia en el país de las pesadillas y otros poemas (Márgenes de la poesía latinoamericana)*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum: en los orígenes del sistema educativo argentino* (Vol. 1). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rancière, J., & González, C. (2009). *La palabra muda: ensayo sobre las contradicciones de la literatura*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Rancière, J. (2010). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2015). *Mallarmé. La política de la sirena*. Santiago: LOM ediciones. Colección Texto sobre Texto.
- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Rockwell, E. (1991). Los usos escolares de la lengua escrita. En *Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (comps), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Sadovsky, P. (2005). La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En *Alagia, H. (et al.) Reflexiones teóricas para la educación matemática, vol.5, pp. 13-66*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Saer, J.J. (2014). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento: en torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* (Vol. 137). Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tinianov, J. ([1970], 2016). La noción de construcción. En *Todorov, T. (Comp.) Teoría de la literatura de los formalistas rusos (117-122)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Todorov, T. (2016). Lo verosímil que no se podría evitar. En *Revista Comunicaciones. Lo verosímil*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Todorov, T. (1992). Tipología de la novela policial. En *Daniel Link (Comp.). El juego de los cautos: La literatura policial: de Poe al caso Giubileo (46-51)*. Buenos Aires: La Marca.
- Tomashevski, B. ([1970], 2016a). Sobre el verso. En *Todorov, T. (Comp.) Teoría de la Literatura de los formalistas rusos (158-172)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tomashevski, B. ([1970], 2016b). Temática. En *Todorov, T. (Comp.) Teoría de la Literatura de los formalistas rusos (272-314)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zavala, L. (2011). *Minificción contemporánea. La ficción ultracorta y la literatura posmoderna. Notas de curso*. México: Universidad autónoma de Guanajuato.

ANEXO

DOCUMENTO 1:

1.1. Proyecto de Lectura y Escritura de Literatura: Leer y escribir obras de trama narrativa, policial o detectivesca.

Presentación:

Este proyecto didáctico que articula propuestas de lectura y de escritura de textos de trama narrativa, policial o detectivesca, está pensado para trabajar en sexto grado de la escuela primaria durante un año lectivo. Uno de sus propósitos principales es prestar atención a la singularidad de cada texto y evitar que los estudiantes lean únicamente las correspondencias con las restricciones del género. Por eso, esta propuesta está guiada por dos condiciones básicas. Por un lado, la selección de un corpus integrado por textos correspondientes al policial clásico como las de Conan Doyle y Agatha Christie y, además, escrituras que buscan trasgredir las convenciones propias del género como las de J.L. Borges, Rodolfo Walsh o Juan José Saer. Por otra parte, las situaciones de conversación posteriores a la lectura en el aula por parte del docente, constituyen otra condición fundamental para garantizar el derecho de todos los estudiantes a expresar sus impresiones frente a la lectura. Además, la conversación posibilita la construcción de sentidos a partir del diálogo con otros lectores -compañeros y docente-. A su vez, las sesiones de lectura se articulan con diversas situaciones de escritura que favorecen la profundización de ideas y la construcción de nuevos conocimientos.

Además de la lectura por parte de la maestra en el aula, los estudiantes leen en sus casas textos propuestos por la docente. Para acompañar esa lectura individual se diseñó un dispositivo pedagógico, el *Diario íntimo de Lectura*, en el cual los niños escriben lo que sienten, piensan y/o imaginan mientras leen. Es decir, el propósito de este recurso consiste en “escribir la lectura” (Barthes, 1994:35).

Las sesiones de lectura se articulan con sesiones de escritura de ficción: la escritura colectiva de un cuento al estilo Conan Doyle y la escritura individual de cuentos a partir de variadas consignas.

Como producto final de este proyecto se propone la elaboración de una antología de cuentos de trama policial o detectivesca para publicar en la página web de la escuela. Dicha antología estará integrada, por un lado, por una selección de los cuentos que más les hayan gustado a los niños y, por otra parte, por una selección de cuentos elaborados por ellos.

Etapas del proyecto:

Sesiones de Lectura en el aula

Se escogen algunos pasajes, otros se omiten, se procede a un cierto montaje, se hace hincapié en un detalle y no en otro, se adopta un punto de vista... El cosmos de significación que construimos es personal (...) Somos todos constructores de sentido. Y si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, "el dueño del cuento" (Graciela Montes, 2006)

Como sabemos, al tomar la palabra, los lectores demuestran que no todos observan o prestan atención a los mismos aspectos al leer y que le asignan diversos sentidos a lo que leen. Estas diferentes maneras de leer están íntimamente relacionadas con los saberes desde los que lee cada sujeto, como así también con su experiencia como lector de literatura. Para garantizar el derecho de cada lector a expresarse, es fundamental ofrecer espacios de conversación posteriores a cada lectura por parte del docente en un marco de condiciones didácticas en las que los alumnos tengan oportunidades de escuchar y ser escuchados y se sientan autorizados a opinar o no saber algo, a dudar y por lo tanto plantear preguntas. Esta propuesta se sustenta en una concepción de lectura que pone en primer plano la construcción de sentido por parte de quien lee y la discusión de interpretaciones. De este modo se pretende que el espacio de discusión no sea sólo una charla -aunque tal vez empiece por serlo- en la que los niños se vean limitados a repetir los sucesos del cuento o localizar determinada información.

Condiciones didácticas para la lectura en el aula:

Para favorecer la diversidad de modos de leer en el aula de literatura es fundamental generar condiciones de enseñanza que legitimen el derecho de todos los estudiantes a manifestar sus propias conceptualizaciones y que puedan ponerlas a discusión con las de otros lectores dando lugar a la reelaboración de conocimiento.

A continuación se mencionan las principales condiciones didácticas para la lectura por parte de la maestra en el aula:

- Lectura en voz alta por parte de la docente, sin interrupciones, respetando el texto y sin dar a conocer el contexto socio cultural de la obra ni la biografía del autor.
- Lectura silenciosa de los estudiantes mientras escuchan a la maestra.
- Espacio de intercambio libre entre lectores al concluir la lectura para que expresen sus primeras impresiones.
- Conversación con intervenciones planificadas a partir de las emociones, efectos, impactos que ha causado la historia, o de algún pasaje, diálogo o personaje en particular que llame la atención de los estudiantes⁶¹.

Corpus de obras para la lectura por parte del docente:

- Arthur Conan Doyle: “La aventura del carbunco azul”, “La aventura de los tres estudiantes”.
- Agatha Christie: “Doble pista”, “Nido de avispas”.
- Edgar Allan Poe: “Los crímenes de la calle Morgue”, “El corazón delator”.
- Rodolfo Walsh: “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)”, “Cuento para tahúres”.
- Jorge Luis Borges: “La espera”, “Ema Zunz”.
- Juan José Saer: “El bar de Gandia”.
- Héctor G. Oesterheld y Alberto Breccia: “Sherlock Times”.
- Rogelio Luis Noguerras: “El último caso del inspector”.
- Ernesto Cardenal: “Morder, Inc.”
- Mario Ortiz: “Una pequeña ‘Nouvelle’ policial no exenta de ciertos rasgos épicos difundió LU.2 en el boletín de las 6:30 am el 20 de Octubre de 1999”.

Sesiones de Lectura individual

Al mismo tiempo que se suceden las sesiones de lectura por parte del docente, los niños comienzan a leer en forma individual en sus casas. Para ello, la maestra propone una lista de textos de diferentes autores para que los estudiantes elijan de acuerdo a sus intereses. Entre todos elaboran un cronograma de lectura individual para desarrollar durante el año y discuten sobre el tiempo necesario para poder cumplir con las lecturas. Una semana antes de concluir el tiempo destinado para cada una de ellas, la maestra

⁶¹ Ideas como estas se puede encontrar en el *Programa Provincial de Lectura en la Escuela*: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccion_de_formacion_continua/documentos/primaria/leer_literatura_primaria.pdf

les propone una consigna para reflexionar acerca de sus lecturas y, además, acuerda una fecha para realizar el intercambio literario. La tarea elaborada por cada uno de los niños será expuesta en un panel en un lugar visible de la escuela con el fin de que todos los alumnos puedan leerlo, inclusive los niños de las otras divisiones -que también elaboran sus paneles- y los demás integrantes de la comunidad. La implementación de esta modalidad apunta a darle mayor dinámica a la situación de lectura íntima y a favorecer la inclusión de todos los estudiantes, ya que no sólo les permite tener una aproximación a la lectura de sus compañeros, sino porque también abre espacios de discusión. Por un lado, el diálogo entre las docentes para analizar los distintos modos de leer presentes en las escrituras y poder planificar las conversaciones siguientes y, por otro, la interacción entre estudiantes, ya que el conocimiento de las diferentes experiencias de lecturas de sus compañeros -o de los niños de otros cursos- los moviliza a pensar su intervención en la conversación para expresar sus inquietudes y opiniones y ponerlas en discusión con las de sus compañeros.

Corpus de obras para la lectura individual de los estudiantes:

- Arthur Conan Doyle: *La señal de los cuatros; Estudio en escarlata; Las aventuras de Sherlock Holmes; Las memorias de Sherlock.*
- Agatha Christie: *Diez negritos; Poirot investiga; Primeros casos de Poirot; Miss Marple y 13 problemas.*
- Edgar Allan Poe: *Narraciones extraordinarias; La carta robada*
- Gastón Leroux: *El misterio del cuarto amarillo.*
- Jorge L. Borges y A. Bioy Casares: *Seis problemas para Don Isidro Parodi.*
- Norma Huidobro: *Octubre, un crimen; ¿Quién conoce a Greta Garbo?; La mujer del sombrero azul; El sospechoso se viste de negro; Un secreto en la ventana; La tercera puerta.*
- Esteban Valentino: *Las lágrimas nacen en Grecia.*
- María Brandán Aráoz: *Los enigmas del inspector Ramírez.*
- Andrea Ferrari: *El camino de Sherlock; No es fácil ser Watson; No me digas Bond.*
- Pablo De Santis: *Páginas mezcladas; El último espía; Lucas Lenz y el Museo del Universo; El buscador de finales.*
- Marcelo Birmajer: *Un crimen secundario; El suplente.*
- Horacio Lelia (historieta): *La mano del muerto y otras historias de horror.*
- Carlos Trillo y Juan Bobillo (historieta): *Martin Holmes.*
- Juan Sasturain y Alberto Breccia (historieta): *Perramus 4. Diente por diente.*
- Héctor Oesterheld y Alberto Breccia (historieta): *Sherlock Time.*

Consignas para los intercambios literarios a partir de la lectura individual:

1) Primer Intercambio Literario: a partir de la lectura de cuentos y/o novelas de Conan Doyle:

Consigna: *Luego de leer un libro de Arthur Conan Doyle, elegí un fragmento que te haya llamado la atención. Escribí, para compartir con tus compañeros, por qué lo elegiste.*

Todos los trabajos formarán parte de un mural literario que se exhibirá en la escuela. Por eso, lo vas a escribir en una hoja nueva cuidando la claridad de tu letra y de lo que te interesa comunicar.

2) Segundo Intercambio Literario: a partir de la lectura de cuentos y/o novelas de Agatha Christie.

Consigna: Luego de leer el libro de Agatha Christie, elegí una situación que te haya generado intriga y/o suspenso y tratá de explicar qué características de la escritura produjeron ese efecto en tu lectura.

Todos los trabajos formarán parte de un mural literario que se exhibirá en la escuela. Por eso, lo vas a escribir en una hoja nueva cuidando la claridad de tu letra y de lo que te interesa comunicar.

3) Tercer Intercambio Literario: a partir de la lectura de cuentos de Edgar Allan Poe.

Consigna: Después de haber leído las narraciones de E. A. Poe, explicá qué te pasó: qué sentiste y/o pensaste mientras leía. Para completar la tarea podés releer tu Diario Íntimo de Lectura.

Todos los trabajos formarán parte de un mural literario que se exhibirá en la escuela. Por eso, lo vas a escribir en una hoja nueva cuidando la claridad de tu letra y de lo que te interesa comunicar.

4) Cuarto Intercambio Literario (libre elección de autores)

Consigna: Para el intercambio te propongo que resuelvas dos consignas: A) En el libro que escogiste para leer aparecen personajes que forman parte de la historia. Elegí uno que quieras mostrar a tus compañeros y explicá el motivo de tu elección. Para ello podrás citar un fragmento y/o explicar cómo es el personaje. También podrás dibujarlo. B) De acuerdo al libro que elegiste para leer, pensá y explicá sobre qué te gustaría discutir en el intercambio literario.

Todos los trabajos relacionados con la primera consigna formarán parte de un mural literario que se exhibirá en la escuela. Por eso, lo vas a escribir en una hoja nueva cuidando la claridad de tu letra y de lo que te interesa comunicar.

La tarea relacionada con la segunda consigna se entregará a la maestra para analizar cuáles son los modos de leer de los niños: en qué detienen su mirada, qué los impresiona y los interpela como lectores de literatura. En base a este análisis la maestra organizará el intercambio con algunas intervenciones planificadas.

5) Quinto Intercambio Literario (Libre elección de autores)

Consigna: André Jolles, estudioso francés de literatura, se refería a los relatos o cuentos policiales como adivinanzas. Es decir, como un acertijo o un enigma sencillo que debería ser descubierto por quien lo leyera. Teniendo en cuenta el libro que leíste y recordando las lecturas anteriores, te propongo que expliques si estás de acuerdo con su pensamiento. Para ello tendrás que dar razones de tu opinión a través de ejemplos de situaciones leídas en las novelas o cuentos.

Todos los trabajos formarán parte de un mural literario que se exhibirá en la escuela. Por eso, lo vas a escribir en una hoja nueva cuidando la claridad de tu letra y de lo que te interesa comunicar.

Escribir las lecturas: el diario íntimo

Mientras los estudiantes leen en sus casas los textos seleccionados, escriben en sus “diarios íntimos de lectura”: dispositivo pedagógico que nos permite acompañar la lectura obligatoria que se solicita a los niños como tarea extra-escolar y que articula problemas de lectura con la escritura, de manera que permite trabajar con diversas cuestiones en torno a la lectura de literatura. Esta invitación a escribir la lectura consiste en que los estudiantes manifiesten en sus diarios lo que sienten, piensan y/o imaginan mientras leen. Cada uno de los verbos de la consigna apunta a un modo diferente de leer y de vincularse con el texto. Por eso es fundamental proponer los tres y dejar a cada lector la libertad para tomar el -o los- que desee en el momento que lo encuentre conveniente. Esta actividad se propone como voluntaria, aunque la maestra los estimulará constantemente para que todos la realicen y, si lo desean, que la compartan con el resto del curso.

¿Qué leer en un diario íntimo de lectura? Si al finalizar la lectura de los diarios, las docentes notan que cuando los niños leen solos instalan su atención -en forma insistente- sobre un fragmento, un momento o un efecto muy puntual (como puede ser la risa que provoca una escena o el uso de ciertas palabras), en situaciones de lectura compartida, se puede promover la atención sobre el conjunto del texto leído e incentivar la relación de esos fragmentos, momentos o efectos con otros del relato. De esta manera, la observación de ciertas regularidades en las escrituras de las lecturas de los niños permite planificar futuras intervenciones.

Sesiones de Escritura de cuentos

Al mismo tiempo que los niños leen en el aula y en sus casas, la maestra plantea situaciones de escritura unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el

grupo: la elaboración de una antología de cuentos de trama narrativa, policial o detectivesca, para publicar en el sitio web de la escuela. El hecho de tener un potencial lector real posiblemente beneficie la implicancia en la escritura y en los esfuerzos involucrados en sus revisiones y correcciones. Es por eso que se propone la producción de esta antología, para que los alumnos ya no escriban teniendo como único lector a su maestro sino para plantearse problemas e indagar en las distintas soluciones, para probar y descartar, para conocer, para descubrir.

En este sentido, la docente propone a los estudiantes diversas situaciones de escritura y de revisión de las mismas en sucesivas clases. Una vez concluidas las versiones finales de los textos, la maestra propicia el diálogo para decidir los pasos a seguir en la elaboración de la antología. Los niños deben tomar decisiones respecto a diferentes aspectos: a quién estará dirigida, cómo elegirán los cuentos, cuáles serán los criterios de selección, cómo se organizarán para llevar adelante el trabajo. La maestra registra todas las decisiones en un afiche para poder recurrir a él cada vez que sea necesario recordar lo acordado.

1.2. Secuencia de Lectura en el aula

Antes de comenzar la lectura de cada texto, la maestra sólo da a conocer el título de la obra y su autor sin informar acerca de su biografía ni del contexto de producción para privilegiar la experiencia del encuentro con el texto y los efectos que esta pudiera generar en los niños. Durante la conversación posterior a la lectura, la maestra les pide a los estudiantes que justifiquen sus opiniones volviendo a la lectura. Por ejemplo: *¿Por qué te pareció eso? ¿Qué parte te produjo esa impresión o te hizo pensar en eso?* También se trata de generar un intercambio entre los alumnos: *¿Escucharon lo que dijo x? ¿Qué piensan? ¿Están de acuerdo? ¿Alguien notó algo diferente?* “*Les vuelvo a leer ese fragmento a ver qué opinan; etc.* Cuando observa que la discusión está agotada, que los comentarios de sus alumnos no proponen nuevos problemas en el texto, interviene introduciendo las intervenciones planificadas.

CLASE 1: Cuento policial de Marco Denevi

En este caso la docente no anuncia de entrada que van a leer un cuento para posibilitar la discusión sobre el tipo de texto; sólo les anticipa que van a leer. (El cuento no está incluido en la Antología, por lo tanto la maestra reparte una fotocopia para cada estudiante).

Es probable que en algunos surja el cuestionamiento de si es o no un cuento ya que pueden estar acostumbrados a cuentos más largos, con descripciones y partes que

dilaten la acción; este parece más bien un argumento. Si esto se produce en los chicos, si se manifiestan desconcertados por “lo corto”; se puede retomar, repreguntar para que justifiquen (por ejemplo, si dicen que no les gusta que suceda tan rápido, se les puede preguntar qué tendría que tener para que les gustara; etc.)

De acuerdo a los comentarios que vayan surgiendo, el docente orienta el intercambio planteando algunos problemas:

- *¿Les llamó la atención el final? ¿Por qué?*
- *¿Hubo algo inesperado? ¿Qué?*
- *¿Por qué falló la suposición del ladrón?*
- *¿En qué se basó la policía para descubrir al culpable? ¿Fue sencillo su trabajo?*
- *Otras preguntas relacionadas con el título*
- *¿Qué opinan sobre el título del cuento? ¿Están de acuerdo con el título que pensó Denevi? ¿Por qué?*

CLASE 2: El carbunclo azul de Arthur Conan Doyle (Antología II, pp.1-13)

El docente lee y los estudiantes siguen la lectura en parejas. Si se manifestara el interrogante acerca del significado de la palabra “carbunclo”, se les sugerirá que presten atención durante la lectura para ver si pueden inferir el significado por el contexto. Una vez finalizada la lectura se podrán proponer preguntas como *¿qué relación pueden encontrar entre el título y el cuento? ¿Qué parte del cuento les muestra esa relación?* (Se les pedirá que vuelvan al texto para buscar pasajes que muestren dicha relación)

También se podrá seguir preguntando acerca de:

- *¿Cuáles son los descubrimientos de Sherlock Holmes?*
- *¿En qué pistas se basó para llegar a sus conclusiones?*
- *¿Qué diferencias encuentran entre el detective y su ayudante?*

Cuando se comenta el desenlace y los motivos que llevan a Holmes a no denunciar a Ryder a la policía, se puede preguntar:

- *¿Ustedes creen que Sherlock actuaba de acuerdo a la ley?*
- *¿Por qué dejó ir a Ryder? ¿Creen que hizo bien?*
- *¿Qué impresión les deja Holmes? ¿Les gustaría leer otra aventura del detective?*

CLASE 3: La aventura de los tres estudiantes de Arthur Conan Doyle (Antología Literaria II, pp.14-23)

El docente lee y los alumnos siguen la lectura en parejas. Una vez finalizada se respetará el silencio generado que suscitará comentarios espontáneos. El docente deberá estar atento a ellos para repreguntar e indagar opiniones sobre el cuento. También podrá proponer preguntas como *¿cuál es el delito que se comete? ¿Podemos saber por qué se comete el delito? ¿Cómo lo sabemos?*

Se puede releer el fragmento donde dice que el estudiante “cedió a la tentación” y preguntar qué les hace pensar esa afirmación. Indagar qué opinan, *¿por qué usa la palabra “tentación”?*

Si los alumnos sostuviesen que no se comete delito, el docente preguntará *por qué el Sr. Soames recurre a los servicios o a la ayuda de Holmes*. Es probable que recuerden o señalen el fragmento en el que se explica el problema que genera la copia del examen: *“- Debo explicarle, señor Holmes, que mañana es el primer día de exámenes para obtener la beca Fortescue. Yo soy uno de los examinadores...”*(p.14).

Además se podrá discutir, según lo que los alumnos planteen, porqué la copia de un examen es considerada un delito; es decir, una transgresión a una norma aceptada por un grupo. Esto se relaciona con la pregunta por el uso del término “tentación”.

En el cuento, Holmes relata lo ocurrido siguiendo sus deducciones. Se puede leer -o hacerles buscar a los niños- la parte del texto donde se encuentra la deducción y luego preguntar: *¿En qué pistas se basa Holmes para resolver el delito?*

Esto fue lo que sucedió: este joven pasó la tarde en el campo de atletismo, donde estuvo practicando. Volvió con sus zapatos de salto, provistos, como usted sabe, de clavos en la suela. Cuando pasó frente a la ventana, su altura le permitió ver las hojas sobre su escritorio y dedujo de qué se trataba. Quizás no hubiera tenido la tentación de entrar si no hubiera visto la llave aún colocada en la cerradura por el descuido de su criado. Un impulso repentino lo llevó a entrar y comprobar si eran, en realidad, las pruebas. Hasta allí no había riesgo; siempre podía aducir que había ingresado para hacer alguna pregunta.

Cuando comprobó que, efectivamente, se trataba de los exámenes, cedió a la tentación. Puso los zapatos sobre la mesa. A propósito, ¿qué fue lo que dejó sobre el sillón de la ventana?” (p. 22).

Para responder esta pregunta, los alumnos pueden buscar en todo el relato. Lo interesante sería ir viendo, sin aburrirlos, cómo desgrana pistas e indicios desde un comienzo y cómo sólo retoma algunas; es decir, que muchas son distractivas. Se puede

releer algún fragmento y preguntar: *¿Qué hace acá el narrador? O ¿Por qué el narrador o tal personaje informan esto?*

Otra posibilidad podría ser:

- *Busquen todas las pistas que encuentren. Después en puesta en común vamos a compararlas y ver si coinciden en lo que es una pista y si todas las pistas son de la misma clase.*
- *¿Por qué se proporciona esta pista? Sería deseable evitar explicaciones que atribuyan algún dato a la intención del autor, y centrarse en el efecto que produce en ellos como lectores tal o cual recurso (sea una pista directa; una pista falsa; una descripción que sugiere un culpable que luego se desecha; etc.)*
- *¿Qué estrategia usa para descubrir al culpable? El docente podrá pedir a sus alumnos que busquen el fragmento que muestra la estrategia usada por Holmes, cómo logra intimidar al responsable del delito a tal punto que muestra a través de actitudes, su responsabilidad en el robo del examen:*

- Cierre la puerta - dijo Holmes- . Ahora, señor Gilchrist, estamos aquí a solas y nadie se enterará de lo que digamos. Podemos ser francos. Quisiéramos saber, señor Gilchrist, por qué usted, un hombre respetable, pudo cometer una acción como la de ayer en esta oficina.

El infortunado joven retrocedió unos pasos y dirigió una mirada llena de reproche a Bannister.

-¡No, no, señor Gilchrist, nunca dije ni una palabra!-exclamó el mayordomo.

- No, pero lo ha hecho ahora- dijo Holmes-. Comprenderá que después de las expresiones de Bannister su posición es comprometida. Su única oportunidad reside en una confesión sincera.

Por un momento, Gilchrist intentó contenerse. Al instante siguiente se dejó caer de rodillas, hundiendo la cara en sus manos, y estalló en una tormenta de llanto apasionado” (p.22).

- *¿Quién relata este episodio, es decir, quién dice “estalló en una tormenta de llanto apasionado”? ¿Si esto lo hubiese relatado Holmes, habría empleado la misma expresión? ¿Por qué? Aquí la intención no es ponerse de acuerdo sobre qué palabras hubiese usado Holmes (no importa si creen que lo hubiese dicho así o no), sino reparar en el lenguaje que emplea Watson, y en el lenguaje en general.*

También el docente podrá preguntar si en el cuento hay situaciones que generan suspenso y pedir a sus alumnos que busquen y lean esas partes. Discutir qué es el suspenso, cuál es la sensación que tienen cuando sienten suspenso. Si los alumnos opinaran que no hay situaciones que generen suspenso y dilaten la acción, el docente podrá leer el siguiente fragmento:

Bannister se humedeció los labios resecaos.

- *No había nadie, señor.*
- *Es una pena, Bannister. Hasta este momento pudo haber dicho la verdad, pero ahora sé que miente.*

Su rostro se volvió desafiante.

- *No había nadie, señor.*
- *¡Vamos, Bannister!*
- *No, señor, no había nadie.*
- *En ese caso, no podemos sacar nada más en limpio de su testimonio. ¿Podría ser tan amable de permanecer en la habitación? Párese cerca de la puerta del dormitorio. Ahora, Soames, le voy a pedir que tenga la amabilidad de subir a la habitación del joven Gilchrist y pedirle que baje aquí. (p.21)*

(Observar que en el fragmento, la acción se cuenta despacio, se describe cada movimiento como en cámara lenta)

En el cuento Holmes hace la siguiente exclamación:

“- Sus tres pájaros están en los nidos – exclamó Holmes mirando hacia arriba -. Pero uno de ellos parece intranquilo” (p.19)

Se podrá compartir la lectura del fragmento para preguntar ¿por qué Holmes dice esto? ¿Qué quiere decir? Esto se puede comparar con lo del llanto apasionado.

También se podrá leer el siguiente fragmento:

“Holmes deslizó una pregunta curiosa.

-¿Me podría decir su altura exacta?

- La verdad, señor Holmes, no lo sé. Es más alto que el hindú, no tan alto como Gilchrist. Supongo que debe medir cerca de un metro sesenta.

-Eso es muy importante. Y ahora, señor Soames, le deseo buenas noches.” (p.19)

Luego se puede preguntar *¿Por qué afirma Watson que la pregunta es “curiosa”?*

En relación a los personajes Sherlock Holmes y Watson -su ayudante- la docente podrá iniciar el intercambio de opiniones sobre las características particulares de cada uno de ellos mediante las siguientes preguntas:

- *¿Cómo trata Holmes a Watson?*

Se podrá discutir sobre la personalidad obsesiva, sus vicios, sus descuidos sobre varios aspectos de la vida común, como el de poder adaptarse a un horario que resulte rutinario; su razonamiento nunca parece seguir el del común de la gente, su capacidad de observar hasta el más mínimo detalle para arribar a deducciones que le permitan esclarecer el caso investigado. En cambio, la vida de Watson parece seguir la lógica del común de la gente.

El docente podrá leer el siguiente fragmento y luego preguntar: *¿Quién lo dice? ¿Por qué dice esto?*

“...Son casi las nueve y la casera dijo algo acerca de un guisado a las siete y media. Cómo me he equivocado esperando que usted, con su eterno tabaco y su irregularidad en las comidas, se diera cuenta de que es hora de regresar, aunque aún no hayamos resuelto el problema del profesor nervioso, el sirviente descuidado y los tres estudiantes emprendedores.” (p. 20)

Al leer el siguiente fragmento, puede preguntar: *¿Qué imagen del personaje construyen a través de dicha afirmación? Es decir ¿cómo imaginan al personaje a partir de esas palabras?*

*“- ¡Gracias a Dios! Temía que me hubieran abandonado. ¿Qué debo hacer? ¿Se pueden tomar los exámenes?
- Por supuesto que sí.” (p. 21)*

CLASE 3: Doble pista de Agatha Christie (Antología Literaria I, pp. 3-10)

El docente lee el cuento en voz alta mientras los estudiantes lo siguen con la vista. Se detiene en el siguiente fragmento:

- “Poirot le tendió una hoja de papel:*
- *Aquí tiene escrito el nombre de la persona que robó las joyas. ¿Pongo el asunto en manos de la policía? ¿O prefiere usted que recupere las joyas sin que intervengan los estamento oficiales?” (p. 8).*

Se propone a los alumnos que en parejas escriban en una hoja *¿quién es el ladrón y en qué pistas se basan para pensar en él?* Para ello podrán volver a las partes ya leídas.

Se realizará un intercambio de lo pensado y escrito en parejas, pidiendo una fundamentación de las respuestas. Luego el maestro continuará con la lectura hasta finalizar el cuento.

CLASE 4:

En la clase siguiente se hace un intercambio de impresiones sobre el cuento:

- *¿Por qué creen que el cuento se llama “Doble pista”?*
- *¿Qué los lleva a pensar que es así?*
- *¿Qué les pareció el desenlace? ¿En qué se basó Poirot?*
- *¿Encuentran semejanzas y diferencias entre Sherlock Holmes y Hércules Poirot? ¿Cuáles?*
- *¿Quién es el narrador? ¿Cómo lo saben? ¿Aparece su nombre? (p. 7)*

Al hablar del narrador se pueden leer algunos fragmentos:

“Parker estaba en casa. Lo encontramos reclinado sobre almohadones, con un llamativo batín púrpura y naranja. Raras veces he sentido tan desagradable impresión como la experimentada al ver a este joven de rostro blanco, afeminado y de lenguaje pomposo” (p. 6).

“(…) Ustedes, los policías, son peores que la guardia roja” (p. 7).

A partir de la lectura de los fragmentos se puede preguntar:

- *¿Cómo les parece que es un narrador que se expresa de esta manera, haciendo estas evaluaciones? ¿Se parece al narrador de las historias de Sherlock Holmes?*

También se puede discutir acerca de las siguientes cuestiones:

- *¿Se menciona a la policía? ¿Qué se dice de ella? ¿Se la considera igual que en los relatos de Sherlock Holmes?*

CLASE 5: Nido de avispas de Agatha Christie (En fotocopias)

Este cuento no está incluido en la Antología, por lo tanto la maestra entregará fotocopias a cada pareja de alumnos. Al finalizar la lectura del cuento, la docente abrirá un espacio de intercambio para que los estudiantes expresen sus impresiones sobre el cuento y podrá preguntar:

- *¿Cómo supo Poirot que se cometería un crimen?*

- *¿Podemos saber por qué se quiere cometer el asesinato? ¿Hay alguna parte en el cuento que los lleve a pensar en los motivos?*
- *En la página 1, ¿Por qué Poirot dirá: “Sí, amigo mío, no todos los delitos tienen por marco las grandes aglomeraciones urbanas”?*

Si en algún momento la docente considera que es oportuno para enriquecer la conversación, ofrecerá la información que los alumnos desconocen sobre el contexto social en que surgen los crímenes y comienzan a ser tomados como tema en la literatura, a partir de la fundación de las grandes ciudades y el hacinamiento de habitantes.

La discusión podrá centrarse también en los comentarios prejuiciosos que aparecen en el cuento. Se podrán releer los siguientes fragmentos:

- *-Los ingleses son muy estúpidos - dijo Poirot -. Se consideran capaces de engañar a cualquiera y que nadie es capaz de engañarlos a ellos. El deportista, el caballero, es un Quijote del que nadie piensa mal. Pero, a veces, ese mismo deportista, cuyo valor le lleva al sacrificio, piensa lo mismo de sus semejantes y se equivoca.*
- *-¿Está usted loco, monsieur Poirot? ¡Esto es Inglaterra! Aquí nadie reacciona así. Los pretendientes rechazados no apuñalan por la espalda o envenenan. ¡Se equivoca en cuanto a Langton! Ese muchacho no haría daño a una mosca.*

O bien, si estas voces llamaron la atención o generaran risa durante la lectura, el docente preguntará por qué tuvieron esas reacciones. Si escucharon en algún momento o lugar comentarios parecidos a los que aparecen en el cuento: ¿Cómo son esos comentarios? ¿Qué les sucede a ellos cuando leen o escuchan comentarios parecidos?

CLASE 6: Los crímenes de la calle Morgue de Edgar Allan Poe (Antología II, pp.24-50)

Debido a la extensión del cuento, en este caso se puede fraccionar la lectura. El primer corte puede ser en la página 31 donde dice *“Hasta el momento no se ha encontrado la menor clave que permita solucionar tan terrible misterio”*.

Al terminar la lectura, la maestra hace silencio dejando que los alumnos hagan comentarios en forma espontánea. Es probable que algún niño diga que la primera parte del relato le resultó aburrida, que no tiene intriga o que no pasa nada. La maestra está atenta a los comentarios para preguntar desde alguno de ellos y así estimular la discusión sobre las diferencias entre las partes del relato. Intenta observar los diferentes

registros para luego promover hipótesis sobre el porqué de ese modo de relatar, por ejemplo sobre sus efectos. Algunas preguntas que la docente puede hacer son:

- *¿Por qué les produjo ese efecto de aburrimiento?*
- *¿Por qué les parece que el narrador decidió empezar así el cuento?* La maestra siempre guía la discusión haciéndolos volver al texto para justificar sus dichos.

Para reforzar el intercambio puede leer el fragmento de la página 24: *“No he de escribir aquí un tratado, sino que me limito a prologar un relato un tanto singular...”* Y luego preguntar:

- *¿Por qué dice esto? ¿Cuál es la diferencia entre hacer un tratado y prologar un relato?*
- *¿Qué diferencia habría entre prologar un relato y un relato en sí mismo?*
- *¿Por qué creen ustedes que necesita el narrador hacer esta aclaración? ¿Están de acuerdo con lo que dijo X? ¿Alguno piensa diferente?*

Otros fragmentos a los que la docente puede recurrir para continuar la discusión:

“El relato siguiente representará para el lector algo así como un comentario de las afirmaciones que anteceden” (p.26)

- *¿A qué se refiere?*

“Una rareza de mi amigo (¿qué otro nombre darle?) consistía en amar la noche por la noche misma...” (p.27)

- *¿Por qué raro? ¿Ustedes están de acuerdo con esta apreciación del narrador? ¿Y el narrador cómo es?*

*“Al observarlo en esos casos, me ocurría muchas veces pensar en la antigua filosofía del **alma doble**, y me divertía con la idea de un doble Dupin: el creador y el analista”* (p.27)

- Este fragmento puede servir como disparador para promover una discusión sobre cómo conocemos a Dupin y cómo podemos conocer al narrador. Algunas preguntas podrían ser:

- *¿Qué parte del texto explica mejor esto?* Puede ser un fragmento de la página 26 (*“Entre el ingenio y la aptitud analítica existe una diferencia...”*)
- *¿Cómo es Dupin? ¿Cómo lo sabemos?* La intención es que los alumnos puedan advertir que conocemos a Dupin a través de los ojos del narrador y si la discusión

avanza se puede intentar que piensen si realmente le creen al narrador, si están de acuerdo con lo que dice de Dupin, siempre haciéndolos volver al texto a través de preguntas como: *¿Por qué pensás eso? ¿Qué palabra o frase te sugiere esa idea?* Es decir, a partir de qué datos nos construimos como lectores una imagen de los personajes.

- *¿Pueden encontrar algún ejemplo de cómo razona Dupin según el narrador?* (En la página 28 está el primer ejemplo)

En la página 30 empieza el relato de los asesinatos. La maestra puede preguntar:

- *¿Quién habla? ¿Siempre es la misma voz?*

CLASE 7

Antes de seguir leyendo el cuento, la maestra retoma la discusión de la clase anterior y continúa con lo que haya quedado pendiente. También puede decidir retomar al final de la lectura: *“Ahora que leímos todo...”*

Luego lee desde la página 31, donde detuvo la lectura la clase anterior: *“La edición del día siguiente...”* hasta el final de la página 45.

Al terminar deja que los chicos comenten espontáneamente y presta atención a sus comentarios. Es posible que la parte de los testigos resulte aburrida para algunos alumnos. Si es así, se puede preguntar por qué les resultó aburrido y si les parece que tiene algún sentido incluir esos testimonios. Los testimonios también pueden servir para pensar en quién habla y en el punto de vista, porque si bien el que dice es el narrador de la noticia, reproduce o comenta lo que dijeron los testigos. Sobre esto se puede volver al final porque hay muchas voces en el cuento:

La maestra relee alguno de los testimonios, por ejemplo el de Alfonso Garcio (pág. 34) y pregunta:

- *¿Quién dice esto? ¿Cómo lo sabe?* La idea es que los alumnos lleguen a la idea de que el narrador está en la cabeza del personaje o que relata pero desde el punto de vista de Alfonso -diferencia entre narrador y focalizador-. Plantear la pregunta para que empiecen a pensar en eso, para que de a poco empiecen a pensar que ahí pasa algo (si lo leemos distraídos podemos pensar que habla el testigo, no el cronista).

En el testimonio de Paul Dumas (pág. 34) aparecen varios adverbios. La maestra puede preguntar:

- *¿Quién lo dice? ¿Por qué usará este tipo de palabras?* Cada testimonio parece tener un estilo distinto, si bien el que habla es el cronista, reproduce el estilo de los testigos. Observar esto es muy difícil. Se puede probar con hacer la pregunta para ver qué pasa. Sería interesante tomar nota de lo que dicen para retomar en una clase decontextualizada para trabajar con adverbios, pero desde lo semántico.

Al principio de la página 35 dice: *“Según opinión del doctor Dumas...”*:

- *¿Por qué aclara que es una opinión? ¿Antes de quién eran las opiniones?*

La maestra lee el siguiente fragmento de la página 35: *“Jamás se ha cometido en París un asesinato tan misterioso y tan enigmático en sus detalles... si es que en realidad se trata de un asesinato”*.

- *¿Por qué dice esto?* La pregunta está orientada a que los chicos descubran cómo el relato construye el misterio, la intriga; cómo produce ese efecto, con qué estrategias. La maestra puede proponer ir haciendo un listado de todas estas ideas en un afiche para cuando llegue el momento de escribir los propios cuentos, ya que uno de los efectos más difíciles de lograr en un relato es el misterio.
- *¿Qué otros fragmentos o partes contribuyen a acrecentar el misterio en la narración? ¿Por qué producen ese efecto?*

CLASE 8: El corazón delator de Edgar Allan Poe (Antología I, pp.10-14)

El docente puede preguntar:

- *¿Por qué el narrador pregunta: " ¿Pero por qué afirman ustedes que estoy loco?"* (p. 10)
- *Y por qué aclara: "¿Cómo puedo estar loco, entonces? Escuchen... y observen con cuánta cordura, con cuánta tranquilidad les cuento mi historia"* (p. 10)
- *¿Qué pasaría si estuviese loco? ¿Cambia el sentido de la historia?*
- *¿A quiénes les estará preguntando? ¿Cómo se dan cuenta?*
- *¿Por qué tendrá la necesidad de explicar todo lo sucedido tan detalladamente?*

Al comienzo del cuento, el narrador personaje explica: *"La enfermedad había agudizado mis sentidos, en vez de destruirlos o embotarlos. Y mi oído era el más agudo de todos"*.

- *¿Esta habilidad del narrador vuelve a aparecer durante el cuento? Relean detenidamente. (El relato está lleno de imágenes auditivas, el personaje explica casi todo a partir de sonidos).*
- *¿Por qué realiza esa aclaración sobre su capacidad auditiva?*
- *¿Qué creen que le sucede al final, si el corazón ya no latía? ¿Cómo lo explicarían?*
- *¿En qué parte del texto, el narrador se refiere a sus miedos? ¿Cuáles serían esos terrores? ¿Por qué piensan eso? ¿Está dicho o sugerido en alguna parte del cuento?*

En otra clase, la docente puede mostrar el video en el que Alberto Laiseca narra el cuento: <https://www.youtube.com/watch?v=qWGKr2D9K1E>

En relación al video, la maestra puede preguntar:

- *¿Les parece que el cuentista hizo algún cambio en su relato? ¿Agregó alguna interpretación personal al cuento original?*
- *La forma en que Alberto Laiseca cuenta la historia, ¿confirma o deshecha la idea de que el personaje está loco?*

CLASE 9: El bar de Gandía de Juan José Saer (Antología II, p.74)

Al terminar de leer la maestra puede preguntar:

- *¿Qué pasó con lo que ustedes se imaginaron al comienzo de la lectura?*
- *¿Este relato se parece a los otros que leímos? ¿Por qué?*
- *¿Quién habla? ¿Se parece a los narradores de otros cuentos?*
- *¿Por qué fue detenido Gandía?*
- *¿Qué pasaba en el bar de Gandía? ¿Por qué se juega en la trastienda?*
- *En un momento del relato el narrador cuenta "... Gandía, a diferencia de otros jugadores, tramposos o no, hace trampas y a pesar de todo pierde" ¿Qué piensan sobre esta situación? (lo absurdo en el relato)*
- *¿En qué piensan ustedes cuando el narrador dice?:*
 - o *"Pero que nadie se engañe ni se indigne: Gandía no es el que muestran las noticias sino otro, diferente, que yo conocí" (Final del primer párrafo)*
 - o *"Se ve de lejos que Gandía está como enredado consigo mismo, en discordia interna perpetua..." (Hacia el final del segundo párrafo)*
- *¿Por qué creen que el narrador dice "Que lo hayan metido preso me hizo sonreír"?*

A continuación, la maestra les puede contar que eligió este relato porque le gustó mucho de qué manera el narrador describe al personaje y pensó que podía servir para la escritura del próximo cuento y les pregunta:

- *¿Qué les parece a ustedes? ¿En qué partes del texto conocemos a Gandia? ¿Qué nos cuenta el narrador? ¿Cómo nos cuenta? ¿Cómo sabe el narrador lo que está contando sobre Gandia?* A partir de estas preguntas, la maestra intenta que los chicos encuentren en el relato el fragmento donde el narrador describe al personaje (segundo párrafo): descripción social y familiar (*hijo de obrero o de campesino*), descripción física (*manos ásperas, callosas, pesa unos cien kilos*), descripción relacionada con su aspecto (*sucio y mal afeitado*), con su carácter (*hosco*), con su personalidad (*como enredado consigo mismo...*).
- *¿Por qué dice al final de la primera columna?:*
 - o *“...como el hombre que encontramos tratando de enroscar infructuosamente, desde hace horas, un tornillo microscópico, y nos saluda con mal humor”.*
- Y luego se puede preguntar: *¿Por qué el escritor habrá usado esta comparación?* Con esta pregunta la maestra intenta que los chicos reconozcan la comparación como un recurso que usa el escritor dentro de una descripción para que el lector se imagine mejor la personalidad del personaje.

Al finalizar el intercambio, la maestra les propone a los chicos revisar en sus propios cuentos, cómo describe el narrador a los personajes y decidir –como escritores- si van a agregar más descripciones.

CLASE 10: La espera de Jorge Luis Borges (Antología I, pp.36-40)

La maestra leerá el cuento mientras los chicos siguen con la vista. Si lo considera necesario, les pedirá que hagan otra lectura en voz baja. Al concluir la lectura dejará que los chicos comenten libremente y luego guiará la conversación pudiendo preguntar:

Si dicen que no les gustó: *¿Por qué no les gustó?*

Si no lo entendieron: *¿Están de acuerdo con lo que dijo x? ¿Por qué les parece que no entendieron?* Probablemente los chicos respondan con diferentes hipótesis y la maestra pedirá que busquen fragmentos que justifiquen sus opiniones)

Si hay dudas con respecto al personaje, la maestra podrá preguntar:

- *¿Quién es Villari?* Si hay diferentes respuestas pedirá que busquen ayuda en el texto. Como último recurso puede leerles un fragmento para ayudarlos a pensar:

“...cuando la mujer le preguntó cómo se llamaba, dijo Villari, no como un desafío, no como para mitigar una humillación que, en verdad, no sentía, sino porque ese nombre lo trabajaba, porque le fue imposible pensar en otro. No lo sedujo, ciertamente, el error literario de imaginar que asumir el nombre del enemigo podía ser una astucia” (pág. 37)

“En otras reclusiones había cedido a la tentación de contar los días y las horas, pero esta reclusión era distinta, porque no tenía término –salvo que el diario, una mañana, trajera la noticia de la muerte de Alejandro Villari. También era posible que Villari hubiera muerto y entonces esta vida era un sueño” (pág. 38)

- *¿Por qué dice que “no lo sedujo, ciertamente, el error literario de imaginar que asumir el nombre del enemigo podía ser una astucia?”*

Otras preguntas que la maestra puede hacer para ayudar a interpretar la historia (En todos los casos, la maestra pedirá que justifiquen sus opiniones con fragmentos del cuento):

- *¿Ustedes creen que es la primera vez que el hombre llega al pueblo? ¿Cómo se dieron cuenta?*
- *¿Pensaba estar de paso o radicarse en él? ¿Cómo lo sabemos?*
- *¿Por qué el personaje dirá: “Tengo la obligación de obrar de manera que todos se olviden de mí”?*
- *Alguna parte del cuento les provocó suspenso? El docente puede pedir que busquen alguna parte del cuento que les haya causado este efecto.*
- *¿Por qué tiene ese título? A partir de lo que respondan, la maestra tratará de que confronten entre ellos y con el cuento. Si es necesario, puede preguntar: ¿Qué esperaba el personaje?*
- *En la pág. 38 dice que podría ser que apareciera en el diario la noticia de la muerte del verdadero Villari, o que ya hubiera muerto hace tiempo, o que podría ser un sueño también esta vez (Se puede leer el fragmento). ¿Por qué el narrador contará eso? ¿Por qué dice lo del sueño? A partir de lo que digan los alumnos, la maestra les pedirá que busquen en el cuento si menciona al sueño o que alguien soñaba en otras partes del relato.*
- *¿Qué opinan de lo que dice el narrador en este fragmento? La maestra les lee:*

“¿Lo hizo para despertar la misericordia de quienes lo mataron, o porque es menos duro sobrellevar un acontecimiento espantoso que imaginarlo aguardarlo sin fin, o –y esto es quizá lo más verosímil- para que los asesinos fueran un sueño, como ya lo habían sido tantas veces, en el mismo lugar, a la misma hora? (pág. 39)

Al finalizar, la docente puede preguntar: *¿Cómo relacionan este cuento con los que leímos hasta ahora?*

CLASE 11: Emma Zunz de Jorge Luis Borges (Antología II, pp.67-70)

La maestra lee el cuento sin detenerse. Al concluir deja que los chicos intercambien libremente sus impresiones y luego de algunos minutos interviene:

Si alguno de los alumnos dice que no entendió, la maestra pregunta:

- *¿Qué es lo que no entendiste? ¿Dónde está? ¿El resto que opina?* Probablemente el cuento genere una sensación confusa ya que no tiene una narración lineal, sino que hay cierto movimiento temporal: va y viene, los hechos no están narrados con un orden lógico y lineal. La maestra, entonces, puede orientar la discusión en este sentido y ayudar a reconstruir esa historia.
- *¿Quién es Emma Zunz? ¿Cómo se la imaginan? ¿Por qué? ¿Cómo construye el narrador una imagen del personaje?* La maestra promueve la discusión, llevándolos siempre al texto para justificar sus dichos, pidiéndoles que busquen los fragmentos que hablan sobre la mujer.
- *¿En qué parte del relato el narrador presenta a Loewenthal? (p.69)* Es interesante que los chicos observen que no es necesario la presentación de todos los personajes en el comienzo de la historia. Es una decisión del escritor.
- *¿Cuándo sucede la historia? ¿Dónde encuentran este dato?*
- *Busquen en qué momento Emma sabe que Loewenthal es el verdadero ladrón ¿Cuándo pasó esto?*
- *Cuando dice “No durmió aquella noche, y cuando la primera luz definió el rectángulo de la ventana, ya estaba perfecto su plan. Procuró que ese día que le pareció interminable, fuera como los otros” (p.68) ¿A qué noche se refiere? ¿Qué pasó esa noche? ¿Y a qué día se refiere?*
- *¿Cómo entienden la frase que leí antes? ¿Qué dice el narrador en esa oración? (leerla otra vez).*
- *Escuchen este fragmento de la página 67, ¿Qué cuenta el narrador?:*
 - o “En la creciente oscuridad, Emma Zunz lloró hasta el fin de aquel día del suicidio de Manuel Maier, que en los antiguos días felices fue Emmanuel Zunz. Recordó veraneos en una chacra, cerca de Gualeguay, recordó

(trató de recordar) a su madre, recordó la casita de Lanás que les remataron, recordó los amarillos losanges de una ventana, recordó el auto de prisión, el oprobio, recordó los anónimos con el suelto sobre el desfalco del cajero, recordó (pero eso jamás lo olvidaba) que su padre, la última noche, le había jurado que el ladrón era Loewenthal”.

En este fragmento los chicos descubrirán que se relatan hechos anteriores, que pertenecen a los recuerdos de Emma. La maestra puede preguntar:

- *¿Por qué creen que usa comas en lugar de puntos para separar cada acontecimiento que recuerda? ¿Qué sentido le quiso dar? ¿Cómo suceden los recuerdos en nuestra mente?* La idea es que los niños puedan advertir la decisión del escritor de colocar comas para provocar en el lector esa sensación de velocidad con que los recuerdos van apareciendo uno tras otro en la mente. También puede preguntar: *¿En qué otra parte del texto se narran otros recuerdos?* (p.68) *¿Usa el mismo recurso para generar esa sensación de rapidez en la aparición de los recuerdos?* Los chicos podrán observar que en este caso usa el conector “y” para unir los diferentes recuerdos en lugar de las comas.
- A lo largo del relato, el narrador va y viene en el tiempo, haciendo referencia a los hechos del pasado inmediato y a los recuerdos del pasado. Por eso se puede preguntar: *¿En qué otras partes del texto el narrador vuelve atrás en el tiempo, recordando hechos del pasado?*
- *En algunas partes del texto el narrador nos cuenta cómo Emma destruye algunas pistas. Busquen ¿Para qué lo hará?* Algunas de las partes que pueden encontrar son: *“De pronto, alarmada, se levantó y corrió al cajón de la cómoda. Lo abrió; debajo del retrato de Milton Sills, donde la había dejado la antenoche, estaba la carta de Fain. Nadie podía haberla visto; la empezó a leer y la rompió”* (p. 68). Y más adelante, en la p. 69: *“En la mesa de luz estaba el dinero que había dejado el hombre: Emma se incorporó y lo rompió como antes había roto la carta”*.
- *¿Quién es el narrador? ¿En algún momento se menciona a sí mismo? ¿En qué partes aparece explícitamente?* (En la p. 68 dice: *“Yo tengo para mí que pensó una vez y que en ese momento peligró su desesperado propósito”*)
- *¿De qué está hablando en este fragmento?:*

Referir con alguna realidad los hechos de esa tarde sería difícil y quizá impropio. Un atributo de lo infernal es la irrealidad, un atributo que parece

mitigar sus terrores y que los agrava tal vez. ¿Cómo hacer verosímil una acción en la que casi no creyó quien la ejecutaba, cómo recuperar ese breve caos que hoy la memoria de Emma Zunz repudia y confunde? (p.68)

En esta parte aparece un problema relacionado al narrador: cómo recuperar lo que está en la memoria del personaje, la irrealidad. Cómo hacer verosímil a través de la literatura lo que sucede en el interior de los personajes (la venganza, por ejemplo).

- *¿Qué datos del texto les parece que le dan verosimilitud al relato? (hacen creíble la historia).*
- *¿Por qué dice en la p.68 “Los hechos graves están fuera del tiempo, ya porque en ellos el pasado inmediato queda como tronchado del porvenir, ya porque no parecen consecutivas las partes que los forman”?* Se podría pensar como una reflexión sobre el tiempo, un antes y un después de ese hecho, nada es igual después de un hecho grave.
- *¿Por qué en la p. 69 dice que las cosas no ocurrieron como ella había planeado? ¿Qué había planeado? ¿Cómo ocurrió? Busquen partes del texto para justificar las respuestas.*
- Volver a leer el último párrafo del cuento y preguntar: *¿Por qué dice esto?*

La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos, porque sustancialmente era cierta. Verdadero era el tono de Emma Zunz, verdadero el pudor, verdadero el odio. Verdadero también era el ultraje que había padecido; sólo eran falsas las circunstancias, la hora o dos nombres propios (p. 70).

CLASE 12: Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto) de Rodolfo Walsh (Antología II, pp.51-53)

Antes de empezar a leer o al concluir la lectura, la señorita dibujará en el pizarrón los cuatro sombreros y mientras lee -o al terminar- pintará la parte mojada en cada uno con la ayuda de los niños.

Luego de leerlo dejará que los chicos opinen libremente y luego puede preguntar, si es que no surge espontáneamente:

- *¿Les llamó la atención la forma en que está escrito? ¿Es diferente a los que ya leímos?* Si los chicos dicen que no es un cuento o que es muy diferente a los ya leídos, la maestra puede preguntarles en qué se diferencia y guiar la discusión para que reflexionen al respecto:
- *¿Qué recursos usa el escritor?* Si no los descubren, la maestra puede releerles algunos fragmentos para que observen: oraciones cortas distribuidas como en una

poesía; reiteraciones; dibujos; no hay narración, no hay un desarrollo, los datos aparecen en el diálogo.

- *¿Cómo cuenta, cómo es el discurso?* Apunta a que los chicos se den cuenta que el autor utiliza un discurso (la forma en que interroga a los personajes) que recuerda un juego de niños. Inclusive en la parte 11 incorpora un juego conocido que no se relaciona con lo policial, es infantil. Si los chicos no lo descubren solos, la maestra puede contarles que *así como nosotros leemos e intercambiamos opiniones sobre los cuentos, hay estudiosos de la literatura que hacen lo mismo y lo escriben. A uno de ellos, André Jolles⁶², se le ocurrió relacionar los “cuentos policiales” con las adivinanzas. Luego les preguntará qué opinan sobre eso, si están de acuerdo o no y por qué* (aunque los niños descubran por sí solos esta característica del discurso, la maestra puede darles la información sobre Jolles).
- *¿Qué datos hay para descubrir al criminal?* Los chicos se darán cuenta que todo el cuento gira en torno a los cuatro portugueses bajo el paraguas y su ubicación según cómo están mojados por la lluvia. Es un juego de observación y lógica.
- Si a ningún niño le llama la atención los finales de cada parte, se les puede pedir que los releen y preguntar: *¿Les llama la atención cómo cierra cada parte? ¿Por qué las habrá escrito así?*

También se puede discutir sobre los personajes que aparecen: los tres portugueses, el comisario, el detective.

La clase siguiente la maestra les propondrá ver en la sala de computación un cortometraje⁶³ sobre el cuento. Al terminar discutirán sobre las similitudes y diferencias con el texto escrito y preguntará por qué el segundo portugués mató al cuarto portugués. Luego de buscar en el texto e intercambiar opiniones, seguramente llegarán a la conclusión que no aparece ese dato en el cuento. Entonces, la maestra, les propone escribir otro cuento en el cual nos enteremos de la motivación de ese crimen: la historia previa.

CLASE 13: Cuento para Tahúres de Rodolfo Walsh (Antología I, pp.28-32)

Antes de comenzar a leer el cuento, la maestra planteará un problema: les dirá que no está segura sobre quién es el asesino y necesita ayuda para descubrirlo. Al terminar de leer el cuento dejará que los chicos expresen sus ideas y los ayudará a reflexionar con

⁶² Jolles, A. (1972). *Las formas simples*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

⁶³ el video del cuento se puede ver en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=V-3S0iDTS4> (Parte 1) <https://www.youtube.com/watch?v=R9ehFgGfGZU> (Parte 2).

preguntas y remitiéndolos al texto para que argumenten sus opiniones. Si los chicos plantean que el asesino es Flores, la maestra puede decirles que tiene dudas, que quizá pueda ser el mismo narrador, ya que es bastante ambiguo en su relato y hay algunas partes que la hacen dudar. Puede leerles algún fragmento:

- *“Como quien no quiere la cosa, agarré para el lado de la puerta y subí despacio la escalera. Cuando salí a la calle había muchos curiosos y un milico que doblaba corriendo la esquina”* (p. 30, columna izquierda)
- *“Al día siguiente extravié los dados y me establecí en otro barrio. Si me buscaron, no sé; por un tiempo no supe nada más del asunto”* (p. 30, columna derecha)
- *“El asunto quedó sin aclarar. Nadie vio al que pegó el manotazo a la lámpara, porque estaban todos inclinados sobre los dados. Y si alguien lo vio, no dijo nada* (p. 31, columna izquierda)

La maestra siempre les pedirá que justifiquen sus opiniones con fragmentos del cuento. La idea no es determinar quién es el asesino, sino que los chicos reflexionen, releen, justifiquen sus ideas.

Otras preguntas posibles:

- *¿Qué cosas cuenta el narrador? ¿Cómo sabe lo que cuenta? Por ejemplo, ¿cómo sabe que Zúñiga confesó y cómo sabe por qué lo soltaron?* Es un narrador que cuenta los hechos que presenció, pero también cuenta hechos que no vio y que no sabemos cómo conoció. Es testigo, pero no vio nada y eso le da ambigüedad al relato. La maestra puede preguntarles si se parece a Watson, el narrador de Conan Doyle (él sabe porque es testigo y toma nota de lo que ve y le cuenta Sherlock Holmes).
- *¿Les pareció fácil de entender? ¿Tuvieron alguna dificultad?* Probablemente les haya resultado fácil la manera de escribir del autor, con frases cortas y precisas, aunque pueden tener alguna dificultad para comprender el vocabulario específico del juego de dados.
- *¿Por qué se llama “Cuento para tahúres”?* Seguramente no conocen el término “tahúres”. La maestra puede pedirles que lo busquen en el diccionario o explicarles que se trata de un jugador experto.

Al terminar la clase, los chicos escribirán en la carpeta sus impresiones sobre el cuento.

CLASE 14: El crimen casi perfecto de Roberto Arlt (Antología I, pp.3236)

La maestra lee el cuento mientras los chicos siguen la lectura. Al terminar, dejará que los alumnos expresen libremente sus impresiones guiando la conversación y

promoviendo la discusión en torno a cuestiones relacionadas con la forma de escribir del autor. Si fuera necesario, puede preguntar:

- *¿Quién es el narrador? ¿Cómo se dan cuenta?* La maestra pedirá a los chicos que busquen fragmentos que corroboren sus opiniones.
- *Este narrador, ¿se parece a Watson?* La maestra guiará la conversación tratando de que los chicos observen la forma de relatar de los dos narradores. Para eso puede leerles algunos fragmentos de ambos.
- *¿Alguno de ellos sabe todo lo que pasó y lo cuenta? ¿Saben lo mismo que el lector?*
- *¿Por qué se llama “El crimen casi perfecto”?*
- *¿Cómo se genera la intriga a través de la escritura?* La maestra propondrá a los chicos que comparen con otros textos, por ejemplo con “Diez negritos” de Agatha Christie y preguntará si la intriga se genera de la misma manera.

CLASE 15: *Sherlock Time* de Héctor G. Oesterheld y Alberto Breccia (Antología II, pp. 75-82)

Es probable que los chicos espontáneamente comiencen a comentar que se trata de una historieta antes de comenzar la lectura. La maestra entonces les propone una forma diferente de leerla: 6 alumnos leerán los parlamentos de los distintos personajes y uno leerá lo que dice el narrador. Al concluir la lectura de la historieta, los chicos comentarán libremente sus impresiones durante algunos minutos y cuando la maestra considere oportuno dará comienzo al intercambio colectivo, empezando (en lo posible) por alguno de los comentarios de los alumnos.

Dado que la historieta posee algunas características diferentes a las del cuento, la maestra intentará que la discusión no solo gire en torno a lo que dicen los personajes, sino también a partir de la observación de los dibujos que pueden servir como indicios para construir interpretaciones. Por lo tanto, puede intervenir con preguntas como:

- *¿Hay alguna imagen que te haga pensar eso?; ¿Qué dice el personaje? ¿La imagen coincide con sus dichos?*

Otras intervenciones que puede hacer el docente:

- *En las dos primeras páginas aparece Ricardo Masa hablando con otro personaje del que sólo vemos sus manos ¿Por qué creen que no aparece su imagen completa?*
- *¿Por qué creen que en la p. 77 cuando habla el personaje del que solo conocemos sus manos, aparece una calavera en lugar de su imagen? ¿En qué otros cuadros aparece esa calavera? ¿Tendrá algún significado?*

- ¿Por qué en la p. 77 aparece Masa metiéndose la mano en el cuello de su camisa? ¿Qué actitud del personaje habrá querido representar el dibujante?
- ¿Por qué dirá esto Sherlock Time? ¿Qué nos dice en relación al personaje?: “Es más: dentro de media hora el asesino estará aquí... pero tenga cuidado con esos gladiolos, los está regando demasiado...”
- Observen en la p.81: ¿Por qué aparece una mano con guante tocando el timbre? ¿De quién será? ¿Por qué no aparece la imagen del personaje?
- Vuelvan a leer las palabras de Sherlock en la p. 80: ¿Por qué creen que el escritor habrá ecidido repetir tantas veces la misma expresión (“si es usted...”)
- ¿Quién es el narrador? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Aparece dibujado?
- ¿Cuál es el enigma que debe resolver el detective?
- ¿Qué partes del relato les generó más intriga? ¿Qué recursos usó el escritor para provocar esta sensación en el lector? Luego de discutir las opiniones de los chicos, la maestra puede leer algunos fragmentos para continuar el debate:
 - o “...Quería liquidar a alguien y terminó siendo liquidado él. Ahora yo pregunto: ¿Quién fue el asesino? / Muy pronto lo sabremos...” (p. 80)
 - o “Sí, amigo Luna, lo recibiremos en la torre... Apuremos, porque debo preparar la máquina de tiempo” (p. 80)
- ¿Qué diferencias encuentran con otras historias leídas? ¿Qué recursos utiliza el autor para construir su relato? Es probable que los chicos descubran algún recurso típico de la ciencia ficción (máquina del tiempo, retratograma) o el intento de explicaciones científicas para fenómenos fantásticos relacionados con antiguas creencias, como el efecto de un sudario.

CLASE 16: *El último caso del inspector* de Rogelio Noguerras y ***Morder Inc.*** de Ernesto Cardenal (Antología II, p.84)

La maestra lee la primera poesía en forma ininterrumpida. Al terminar la lectura deja que los chicos comenten libremente durante unos minutos y tomando alguna de sus opiniones promueve la discusión. Es probable que alguno de los chicos diga que se trata de una poesía. De lo contrario, será la maestra la que, en el momento que lo considere oportuno, dé esta información.

Algunas intervenciones posibles:

- ¿Por qué creen que se llama “*El último caso del inspector*”? Esta pregunta remite a las dos últimas estrofas de la poesía en las que nos enteramos que el amante de la mujer es el inspector.
- ¿Cuál es el enigma (la adivinanza) en esta poesía? ¿Qué es lo que hay que averiguar?

- *¿Quién es el narrador?* El narrador sabe todo y se sitúa en un momento anterior, cuenta un crimen que está a punto de cometerse. Sabe todo, pero cuenta sólo algunas cosas; no hay desarrollo de la historia. *¿Por qué no cuenta todo?*
- *¿Por qué el escritor habrá elegido contar esta historia con este formato? ¿Lo podría contar de la misma manera en un cuento?* El propósito es que los chicos se den cuenta que en un cuento tendría que haber explicaciones.
- *¿Reconocen algún recurso propio de la poesía?* Probablemente observen las reiteraciones de palabras y las repeticiones en paralelismo que encadenan las estrofas. En este sentido es posible que encuentren alguna similitud con el cuento “Tres portugueses bajo un paraguas” en el que también el autor utilizó este recurso. La maestra los remitirá al texto para que todos lo observen.

Cuando la docente considera que la discusión se agota, que no hay nuevos aportes para el debate, les propone leer el otro texto de la página, “*Morder, Inc.*”. Al concluir los deja comentar y luego toma alguno de los comentarios para iniciar el diálogo.

Algunas intervenciones posibles:

- *¿Quién habla? ¿A quién le habla? ¿Qué le pregunta? ¿Por qué? El narrador se dirige al lector, pero ¿a qué lector?*
- *¿Se parece a la poesía anterior? ¿Por qué? ¿En qué se parece o en qué se diferencia? Ésta es una poesía que rompe con la estructura de la poesía tradicional ¿Por qué les parece?*

1.3. Secuencia de Escritura

PRIMERA PROPUESTA: Reescritura de un cuento

Consigna: *Escribí el cuento de Marco Denevi teniendo en cuenta lo que te pasó al leerlo. Podés hacer las modificaciones que consideres.*

SEGUNDA PROPUESTA: Escritura de un cuento al estilo Conan Doyle

Primera y segunda clase:

La maestra plantea la consigna de escribir un cuento al estilo Conan Doyle. Para eso, abrirá la discusión preguntando quién habla en los relatos de Conan Doyle que están leyendo. Se llegará a la conclusión de que hablan el narrador (Watson) y los personajes: el detective Holmes y los diferentes personajes de cada cuento. Esta discusión, que se extiende a las situaciones de lectura, será la base para poder escribir según la consigna (*Escribir un cuento al estilo de Conan Doyle*). Si solamente señalaran que habla el narrador, o solo Watson o Holmes, además de preguntar si están todos de acuerdo y

propiciar la discusión, se leerá entre todos (con los cuentos a la vista) partes en las que hablen otros y preguntar quién o quiénes hablan en esos fragmentos. El propósito es que todos construyan una imagen del narrador de estos relatos, y que comiencen a advertir (aunque sea en forma general), la incorporación de otras voces. Más adelante nos detendremos en los modos, estrategias y efectos que implica la inclusión de otras voces en una narración.

Una vez discutido y acordado lo anterior, se observará *¿quién narra?* Se buscarán, marcarán y leerán fragmentos en los que hable Watson. La pregunta fundamental es *¿Cómo se dan cuenta?* Para que adviertan los recursos que señalan la presencia de una voz determinada (narradora, de un personaje). Centrarnos en la figura del narrador nos permite pensar en cómo habla, si habla igual en todos los relatos, cómo piensa, cómo sabe lo que está contando (punto de vista del narrador, verosimilitud). El discurso de Sherlock ocupa tanto espacio como el de Watson, por eso a veces puede ser confuso quién narra. El punto de vista de Sherlock está muy pegado al de Watson.

Cuando todos los niños tengan en claro quién es el narrador, se recordará la consigna. La docente podrá proponer la situación como un desafío: *“Vamos a escribir un cuento intentando lograr que si se lo damos a leer a alguien de otro grado o a un lector fanático de Conan Doyle, no se va a dar cuenta. ¿Cómo podríamos hacer para imaginarnos que somos Watson y para narrar como lo hace él?”*. Por ejemplo, podemos pedirles que busquen en los cuentos que leyeron frases típicas de Watson y dejarlas registradas en un afiche. Además, la docente ayudará a organizar las observaciones ancladas en el texto: los comienzos de las historias (qué informa, cómo lo hace). En segundo término, como una aproximación general, no detallada sino introductoria, promoverá la discusión sobre su estilo para relatar (qué tipo de palabras usa; qué observaciones hace).

Tercera clase: Planificación de la escritura

La maestra propone la elaboración de un plan de escritura. Explica que la planificación es personal, no hay una única forma, tiene que estar abierta a lo imprevisto.

Algunas intervenciones pueden ser:

- *Sabiendo que el cuento va a ser al estilo de Conan Doyle, ¿Qué es lo que no puede faltar?*
 - Probablemente los chicos digan que el detective debe investigar de la misma manera que Holmes, el modo de resolver el caso debe coincidir. Tendrán que pensar entonces: cómo se enterará el detective del delito para comenzar a investigar; qué pistas van a incluir y si todas serán

verdaderas; quiénes serán los sospechosos; quién va a ser el culpable y cómo lo descubrirá.

- *¿Van a aparecer otras voces en el relato? ¿Cuáles?*
- *¿Cómo se enterará el detective del delito que va a investigar?* La docente también puede llevarlos a los textos leídos para que busquen distintas maneras de enterarse y puedan elegir alguna.
- *¿Cómo van a comenzar el cuento?* El docente puede pedirles que releen los comienzos de los cuentos leídos para que tomen conciencia sobre cómo están escritos (por ejemplo en los de Holmes, casi siempre aparece la ubicación temporal y espacial y un diálogo entre el detective y su ayudante en los que aparecen muchas aclaraciones sobre la forma de hablar o expresarse)

Es muy importante que los chicos tomen conciencia de que la escritura de un cuento implica reiteradas reescrituras; hay cuestiones que se pueden pensar en una segunda o tercera escritura. Por ejemplo, si bien desde el principio pueden pensar cómo generar intriga en el lector, seguramente van a poder apreciar si la lograron o no al leer su primer borrador y a partir de esa lectura pensarán cómo hacer para mejorarla. La maestra puede remitirlos a los cuentos leídos para que encuentren en la escritura de los mismos, diferentes recursos que a ellos les provocaron intriga al leerlos y se puedan apropiarse de esas estrategias en su propia escritura. En una segunda escritura también pueden pensar cómo se introducen los diálogos, buscando ejemplos en los cuentos leídos.

Desde el principio debe quedar claro que lo último que van a revisar es la ortografía, ya que es un aspecto de la escritura que tiene que ver más con la forma, necesaria a la hora de escribir la versión final.

Cuarta clase:

A partir de las observaciones anteriores, entre todos escribirán el comienzo de la historia para que luego cada uno continúe escribiendo en forma individual en el aula. Se aclarará que tienen libertad de utilizar o no esa introducción. Es fundamental tener siempre a mano los textos de Conan Doyle.

Para la situación de escritura colectiva del comienzo del cuento, se tomará una clase y luego se retomará en una siguiente para continuar escribiendo en forma individual. Es importante recordar que se trata de una situación de dictado al docente. Es decir, el docente es la "mano" de lo que entre todos los niños redactan. Es importante no escribir inmediatamente lo que un alumno dicta, sino preguntar si el resto está de acuerdo, si lo escribe así, etc. Es una situación difícil, pero solo es productiva si todos tienen la palabra. Escribimos tal cual dictan, sin agregar ni sacar nada; copiamos las distintas

opciones que dictan, preguntamos a todos (y especialmente a los que permanecen callados) si están de acuerdo, si harían algún cambio; releemos una y otra vez lo que se dicta; etc.

Quinta y sexta clase: Escritura individual del cuento

Durante aproximadamente dos clases, los niños continuarán la escritura del cuento de manera individual. Es importante que la escritura se realice en clase para que la maestra pueda intervenir ante las dudas de los estudiantes. Además, y fundamentalmente, la maestra podrá observar si alguno de los niños no escribe para intervenir: puede ayudarlo a pensar en base al plan de escritura que quedó registrado en un afiche en el aula o proponerle que piense en otras variantes -si las que pensaron entre todos no lo ayudan a escribir).

Cuando todos hayan terminado la escritura del cuento, la maestra los recogerá para leer, previo a la reunión de coordinación⁶⁴. Junto con las otras maestras del equipo y la coordinadora del área, decidirá las situaciones de revisión colectiva en función de los problemas comunes en las escrituras. Luego, la maestra tomará nota de los problemas puntuales observados en las escrituras de algunos de los estudiantes para planificar intervenciones en las próximas escrituras.

TERCERA PROPUESTA: Escritura de un cuento a partir de un personaje

Luego de leer el cuento de Saer ("El bar de Gandia") y discutir sobre las características singulares del personaje, la maestra promoverá un intercambio a partir de la pregunta:

- *¿Qué pasa con los personajes de los cuentos que leímos? ¿También son singulares? ¿Por qué?*

Luego propondrá a los chicos como desafío -siempre tratando de entusiasmarlos para la escritura- que imaginen nuevos personajes para incluir en sus cuentos:

- De a dos tendrán que pensar qué características singulares tendrá su personaje y escribirán una descripción incluyendo todo lo que crean necesario para entender la singularidad del personaje, en el marco del lugar que ocupará en la historia: detective, ayudante, víctima, criminal, etc.

⁶⁴ En la escuela para la que fue pensado este proyecto se realizan reuniones semanales de coordinación de área en la que participan todas las maestras de Prácticas del Lenguaje de sexto grado y la coordinadora.

- La siguiente clase, cada pareja presentará a su personaje y sus compañeros podrán hacerles preguntas (los creadores del personaje tomarán nota de las preguntas que les hacen para tenerlas en cuenta en el momento de revisión). En este diálogo entre los diferentes autores pueden tener en cuenta qué características de los personajes pueden manifestarse en el desarrollo del cuento, si el personaje creado “se presta” para el rol elegido en la historia o convendría que fuera otro, etc.
- Cada estudiante realizará la revisión de la escritura en forma individual en su casa, teniendo en cuenta las preguntas que sus compañeros realizaron.
- En clase, cada pareja escribirá la versión final de su personaje en una hoja que entregará para ser expuesta en un panel. Podrán dibujarlo.
- Todos los personajes quedarán expuestos en un panel para que todos los niños puedan conocerlos.

Mientras los personajes permanecen expuestos en el panel para que todos puedan leer, la maestra prepara diferentes tipos de consignas para la escritura del cuento pensando en cada niño en particular. Propondrá como desafío personal la escritura de un cuento a partir de uno de los personajes del panel y de una de las opciones (tres o cuatro propuestas) para la contextualización de los mismos. La intención es ayudarlos a pensar y planificar el cuento que van a escribir. Las consignas serán pensadas y propuestas a los estudiantes teniendo en cuenta las características de las escrituras de cada niño. La maestra estará atenta para intervenir, de acuerdo a las propuestas y a las particularidades de cada estudiante. Es importante elegir los personajes en función de las escrituras de los alumnos. Para los que tienen mayores dificultades se puede pensar en otorgarles un personaje que esté bien “armado” en su singularidad, que muestre una perspectiva en relación a la historia que se va a escribir, pensando que un personaje es una historia y ayudarlos en la elaboración, pidiéndoles por ejemplo que piensen primero la historia o se la cuente oralmente, para poder intervenir.

Como alternativa para los alumnos que están más avanzados en la escritura se puede proponer como desafío, la escritura de un cuento tomando como narrador de la historia al delincuente. Como opciones de elección se pueden plantear personajes víctimas y personajes detectives.

Algunos ejemplos de consignas pueden:

Situación 1:

Te proponemos que escribas un cuento teniendo en cuenta que el narrador de la historia es (X personaje) -o un narrador en 3º persona, si el docente considera que para algunos alumnos, la narración desde un personaje puede ser un obstáculo importante para la escritura-.

Además podrás incluir en la historia:

- Al detective (X personaje)
- Un delincuente llamado (X personaje)
- Una víctima llamada (X personaje)

Situación 2:

Te proponemos que escribas un cuento teniendo en cuenta que el narrador es el detective (X personaje) que investiga el robo, la desaparición de

Para relatar qué investigación llevó a cabo el detective elige entre las siguientes pistas:

- Una llamada telefónica de una mujer u hombre
- Un diario íntimo
- Una noticia periodística
- Una carta dirigida a un amigo
- Un libro con una dedicatoria

Situación 3:

Te proponemos que escribas un cuento en el que un personaje decide reabrir la investigación de un crimen cometido en el pasado, dado que su resolución dejó muchas dudas sobre quién había sido en verdad el responsable del crimen. Para ello te proponemos varias opciones que deberás elegir para poder pensar en la historia que vas a escribir:

- El personaje que investiga es el detective (X personaje) que investiga el robo a un banco sucedido a principios del siglo XX.
- El personaje que investiga es (personaje X), un adolescente que encuentra una nueva pista sobre un crimen cometido en el pasado.
- El personaje que investiga es (X personaje), un familiar de la víctima que encuentra un diario íntimo escrito a mediados del siglo XXI.

CUARTA PROPUESTA: Escritura de un cuento policial a partir de una noticia periodística

Consigna: *Te propongo que escribas un cuento policial teniendo en cuenta la siguiente noticia sobre el robo de dos obras de arte. Para ello tendrás en cuenta: 1) un narrador en tercera persona que cuente la investigación realizada por un detective; 2) un detective que no encuentre fácilmente al culpable del robo; 3) el culpable del robo que no se delate a sí mismo.*

El maestro presentará la propuesta anticipando a sus alumnos que van a escribir un cuento, pero que esta vez no van a tener que pensar en un estilo de autor. Todos como escritores de sus cuentos tendrán la libertad de tomar decisiones con respecto a cómo van a escribir sus cuentos; algunos podrán, si quieren y les gustó, escribir tomando en cuenta características del estilo de escritura de Conan Doyle.

Posteriormente, el maestro les dirá a los alumnos que seguirán el camino que siguen muchos escritores al escribir. Propiciará el diálogo acerca de los materiales en que se basan o se inspiran los escritores para escribir sus cuentos o novelas. La conversación no deberá llevar mucho tiempo dado que la intención está relacionada a la presentación de la noticia como un recurso que ellos podrán usar para pensar sus cuentos.

A continuación el maestro presentará la noticia⁶⁵ “Un ‘dandy’ robó dos obras de arte exhibidas en el Teatro Argentino” y la leerá para luego abrir un intercambio que permita a todos los alumnos plantear los interrogantes, las dudas, las confusiones que les presente el texto informativo. En esta situación el docente moderará el intercambio repreguntando, indicando siempre volver al texto para que los alumnos por sí mismos pueden construir un significado de lo leído. Es probable que ante la lectura del título de la noticia haya niños que pregunten sobre el significado de la palabra “dandy”. El maestro no aclarará el significado sino que preguntará si pueden encontrar la respuesta en la noticia. Podrá preguntar en qué o en quién piensan ellos cuando la noticia habla de “dandy”. Es probable que respondan que el término hace referencia a quien cometió el robo de las obras de arte. Entonces la maestra les preguntará qué nos informa la noticia acerca del delincuente. De esta forma es esperable que los alumnos lleguen al significado de la palabra. También una expresión que genere dudas podrá ser “saludó a un efectivo”, entre otras. Finalizado el intercambio les dirá a los alumnos que cada uno tendrá un desafío diferente al escribir. Explicitará que como escritores tendrán que tomar decisiones. Entre otras, algunas decisiones tendrán que ver con que no todos los

⁶⁵ La noticia se puede leer en el Diario Hoy de La Plata, sección policial, del día 16 de junio de 2010.

escritores comienzan siempre por el principio de la historia sino por el final o por alguna situación que se les ocurre, entonces la escribe para no olvidársela y para continuar con la escritura. Otros comenzarán planificando la escritura, anotando ideas sueltas que luego se incluirán en la historia. Pero todos van a estar en condiciones de empezar a escribir y decidir cómo continuar. A continuación se ofrecerán las siguientes propuestas que el maestro presentará a los estudiantes pensando en la singularidad de cada uno.

Situación 1:

Te propongo que escribas un cuento policial a partir de la siguiente noticia sobre el robo de dos obras de arte. Para ello tendrás que elegir entre los siguientes posibles narradores en primera persona:

1. un agente de seguridad encargado de vigilar las dos salas del Teatro Argentino de La Plata;
2. el culpable del robo de las obras de arte;
3. un testigo que visitaba la muestra.

Situación 2:

Te propongo que escribas un cuento policial teniendo en cuenta la siguiente noticia sobre el robo de dos obras de arte. Para ello tendrás en cuenta:

- 1- Un narrador en tercera persona que cuente la investigación realizada por un detective.
2. Un detective que no encuentre fácilmente al culpable del robo.
3. El culpable del robo que no se delate a sí mismo.

Situación 3:

Te propongo que escribas un cuento policial a partir de la siguiente noticia sobre el robo de dos obras de arte. Tendrás en cuenta al escribir:

1. Un narrador en primera persona.
2. La historia tendrá que desarrollarse en tres escenarios diferentes como mínimo. Algunos de esos lugares podrán ser:
 - La Comisaría Primera de La Plata
 - La casa del culpable del robo
 - Las Salas de exposición del Teatro Argentino de La Plata

Situación 4:

Te propongo que escribas un cuento policial a partir de la siguiente noticia sobre el robo de dos obras de arte. Para ello considerarás:

- 1- Un narrador en tercera persona.
- 2- Incluir diálogos entre personajes.

DOCUMENTO 2: REGISTROS DE LAS CONVERSACIONES LITERARIAS A PARTIR DE LA LECTURA DEL DOCENTE

2.1. Conversación a partir de la lectura de “Cuento policial” de M. Denevi (CD1)

Registro de clase (CD1)

Fecha: 12 de marzo de 2015

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Curso: 6° grado

Lectura: “Cuento policial” de Marco Denevi

Docente del curso: Alejandra Omelusik

Participaron de la clase: la maestra del curso (M1), la maestra-investigadora (M2), la maestra de acompañamiento pedagógico (M3).

La maestra reparte la fotocopia del texto a cada alumno (es el único texto que no forma parte de la Antología Literaria) y les explica que, después de leerlo, van a compartir lo que les pasó a partir de su lectura. Resalta la importancia de escuchar para poder hablar, repensar y dar la oportunidad a todos de que cuenten, de escuchar todas las voces.

A continuación, lo lee en voz alta sin interrupciones.

Escena-1

A: Eh, ¡te salteaste una parte!

M1: Ah, sí. Releo desde ahí, entonces.

(La maestra sin darse cuenta saltó la lectura de una frase del texto)

LISANDRO: No entendí nada.

M1: ¿Qué es lo que no entendiste, Lisandro?

LISANDRO: El final.

M1: ¿Lo anterior sí? ¿Quién entró a robar? Te inquietó al punto de no entender ese final.

JOAQUÍN: ¿Puedo explicar el final? La mujer tenía un diario y ahí escribió todo.

Escena-2

NAHUEL: Pero... ¿cómo sabía que era el mozo? *(Se suman varios a esa voz)*

M1: ¿Por qué los inquietó esa parte? Lisandro no entendía por qué aparecía la descripción del joven. Nahuel retomó la lectura desde otro lado. El mozo del restaurante, ¿vos decís?

CAMILO: Buen mozo es caballero.

M1: Buen mozo significa...

GUADALUPE: Que ese hombre es lindo.

FRANCISCA: Mi abuela dice “buen mozo”.

M1: Y algunas de nosotras también (*Refiriéndose a las docentes // Risas*). Escuchemos a Nacho.

NACHO: “Buen mozo” es desde el punto de vista de la mujer.

AVARIOS: ¡Claro, sí! (*Lo dicen con mucho entusiasmo*)

M1: ¿Porque estaba en su diario íntimo lo dicen?

NICOLÁS: El texto, en mi opinión, usa palabras adultas, un lenguaje avanzado... una forma más avanzada en la dificultad para comprender...

M1: ¿Qué quiere decir Nico? ¿Todos entienden?

JOAQUÍN: Lo que dice Nico es que no es tan simple.

ANA: Más complejo.

LUCÍA: Más educado, más formal, más organizado.

FAUSTO: ¿Por qué más educado?

JULIÁN: Educado no es la palabra. Por ejemplo... no sé..., más avanzado.

LOLA: Más académico.

M2: ¿Por qué académico?

LOLA: El año pasado nos pasó que estábamos escribiendo y teníamos que escribirlo de otra manera, mejor, y dijo la profe “más académico”.

BRUNO: No escribe como nosotros hablamos.

M1: ¿Cómo sería de una forma más cercana?

JOAQUÍN: “Va al laburo”

M1: Eso que no entendieron, ¿tiene o no que ver con la forma en que está escrito el texto?

LOLA: Tiene que ver con la cantidad de libros que hayas leído. Lo entendés más si lees mucho.

M1: Estás familiarizado con distintos estilos.

LOLA: Conocer, conocemos, pero no las usamos.

M1: ¿No las usarían para escribir ustedes?

MORA: Para grandes.

M1: Depende de quién vaya a leer lo que escribimos.

FRANCISCA: El autor lo escribió así para mostrar que era más antiguo.

IGNACIO: Más profesional.

M1: ¿Lucía?

LUCÍA: El que escribió el cuento, el texto, por ahí no era argentino, no era de acá...

M1: Es un autor argentino. Vos decís texto o cuento... ¿Qué les parece?

Escena-3

BRUNO: Para mí es más como un cuento... texto.

(Varios hablan, no se entiende lo que dicen).

M1: ¿Si fuese un texto sería informativo? *(Toma algo de lo que escucha).*

JOSEFINA: Deja un final abierto... Sí, es cuento.

M1: ¿Joaquín?

JOAQUÍN: Es una narración. Parece sacado de una parte de un libro, una parte que sucede en ese libro.

M1: ¿Francisco?

Escena-4

FRANCISCO: El autor pudo decir eso porque, capaz, que era de otra época y usó el lenguaje.

M1: El lenguaje de otra época... ¿Lo podemos saber leyendo el texto?

FRANCISCO: No.

M1: Tendríamos que recurrir a la biografía.

M3: Puede ser un escritor de ahora que escriba como antes.

BRUNO: Puede ser que el autor escriba para que el lector se dé cuenta... puede ser que sea para una telenovela...

JOSEFINA: No necesariamente tiene que ser antiguo. No.

M2: Uno decide cómo escribir. ¿Están de acuerdo?

SOFÍA: Ambientadas en otro siglo...

Escena-5

M1: Volviendo al texto, si es o no un cuento, pensando en el final, ¿tiene que ver con lo que los inquietó y con que quedó abierto el final?

CAMILO: El señor va al quiosco, ve a una chica, entra a su casa y la mata...

M1: ¿Lo pensaste como un resumen?

CAMILO: Sí, es demasiado corto.

(Muchos niños hablan entre sí, comentan lo que se fue diciendo.)

M1: Acordamos escucharnos. Intentémoslo. ¿Lucía?

LUCÍA: Para mí, es el principio o el final de un cuento. Puede seguir... puede pasar que el chico se escape y continúe...

M1: ¿Puede ser parte de una novela?

MALENA: Para mí, no sigue. Hay muchos cuentos o novelas que quedan con un final así.

JULIÁN: Algunos cuentos terminan con suspenso, se van a vivir a otro lado...

M1: Volviendo a lo que dijo Camilo, que a él le resulta un resumen... ¿Qué le faltaría?

CAMILO: Tiempo... porque no te da tiempo para pensar cómo era la chica...

M1: ¿Todos opinan igual?

AGUSTÍN: Estoy de acuerdo con Camilo. Si fuera un cuento le darían más vueltas para aclarar más.

M1: ¿Qué se podría aclarar? ¿Esas inquietudes tienen que ver con aclarar mucho más? ¿Qué aclararían?

JOAQUÍN: El nombre del joven y de la mujer.

LOLA: Que era adivina.

NICOLÁS: Una parte... donde dice que... la parte del robo.

M1: ¿Escucharon lo que dijo Nico? Lo aclararía porque habría que alargar. Todas las historias son largas.

AVarios: No. (*Varios al mismo tiempo*)

M1: Bruno, ¿escuchaste? ¿Qué dijo Nicolás? Lo aclararía porque habría que alargar. Todas las historias son largas... los nombres, el robo... ¿Qué pensaste?

BRUNO: No sé (*Hace una pausa, duda*), por qué sería la chica tan rica.

M1: ¿Juan Pedro?

JUAN PEDRO: Ni siquiera es un resumen. Es el libro, pero abreviado. Sigue siendo un libro.

M1: Hay libros más cortos, más largos, nombres más cortos, más largos...

LAUTARO: No, es como el cuento más corto, es una parte del cuento. Para mí, la iba a visitar esa noche.

Escena-6

LISANDRO: No entiendo.

M1: ¿Qué parte no entendés?

LISANDRO: ¿Cómo sabía que esa noche la iba a visitar?

LOURDES: No sabía por qué la había visitado... para seguir robándola...

M1: Lourdes dice que va con la intención de robarle. ¿Qué piensan? ¿Están de acuerdo?

LOLA: Capaz que tenía intención de robarle... si nunca le había prestado atención.

M1: ¿Cómo relacionás esas dos actitudes? ¿Lo suponés o lo sabés por el texto? ¿Qué dijo Lola?

CAROLA: La chica pensaba que él, en algún momento, la iba a visitar, pero no con la intención de robarle.

LUCÍA: Pero precisamente por eso le fue a robar. Porque era rica.

M1: ¿Y eso se dice en el texto? Vuelvan a leerlo. ¿Sabemos quiénes decían que vivía sola y era rica? ¿De qué manera podemos saber?

SANTIAGO: Porque cuando él va, él se da cuenta... La chica era rica. Al principio a él le gustaba, sin saber que la chica era rica.

M3: Dijo (*señalando a un estudiante*) que es una fábula porque tiene moraleja.

JUANA: Una fábula es una fantasía...

M1: ¿Qué es una moraleja? ¿Qué te hace pensar en eso?

JUANA: Que si no le robaba, podía usar lo que tenía sin ir a la cárcel.

M3: ¿Dice en el texto?

JUANA: El joven entró a robar, pero...

JUAN PEDRO: Para mí que es un relato, es un principio y es el final. No sabía la chica que la visitaría a la noche...

M1: Es el final, la inquietud...

Escena-7

LOLA: Están usando mal el término “amante”. “Amante” es la pareja oculta de una persona. Dicen “amante” como la persona a la que ama.

ANA: ¿Por qué no se puede usar “amante” en ese sentido?

M1: Ellas hablaban en un tono de discusión directa (*Señalando a Lola y Ana*). Lola, ¿quieres explicarlo para todos?

(Lola remite a la discusión generada por las acepciones de la palabra “amante”)

M1: ¿Por qué MAL USADO el término “amante”?

(Lola relee esa parte)

M1: Ahí está la confusión. Si el joven del principio es el mismo joven al que refiere en su diario.

LOLA: ¿Es la misma persona? Me parece que no.

ANA: Debió haber escrito en su diario que era “su amado”, no su “amante”. Capaz que ella estaba casada y le estaba metiendo los cuernos con otro.

(Risas)

M1: Podría tener un esposo y esa relación de amante con el joven...

JULIÁN: No sólo que nunca lo vio, da a entender que algo falta. Que la recortaron...

M1: ¿Vos decís que nosotros cortamos el texto? No, no es así. No está esa mano...

(Risas)

Escena-8

LOURDES: Una pregunta. Dice que la mujer nunca le dedicó una mirada... ¿Ella estaba enamorada de él y nunca lo miró?

M1: A vos, como lectora, ¿qué te generó? ¿Qué te pasa con esa parte? ¿Los demás también sienten lo que dijo Lourdes?

SOFÍA: Nicolás dijo que eran esposos y que hubiera un amante.

M1: Nicolás dijo que la mujer vivía sola, entonces despejaríamos lo del esposo. ¿No?

BRUNO: Para mí puede ser que lo que escribió “buen mozo, de ojos...” lo escribió otra persona.

M1: ¿Dónde aparece?

JOSEFINA: En el diario de ella.

M1: Y la policía, ¿cómo descubre al joven?

CAROLA: Porque escucharon a la chica a gritar.

FERMÍN: Él confiesa.

SOL: Eso fue después de que lo detuvieron.

M1: ¿Sabemos en qué situación confiesa?

LOLA: Está presionado, los nervios...

M1: ¿Lo dice el texto? ¿Qué dice al respecto? ¿Quieres preguntar algo, Nicole?

(Nicole mira en silencio)

M1: ¿Algo que quieras agregar?

(Nicole no responde y muchos chicos levantan la mano en silencio)

Escena-9

M1: Vamos a hacer una cosa. Como cada uno de ustedes tiene algo para decir, seguramente, sobre el texto, les pido que escriban en sus carpetas qué les pasó con el texto. Si hay algún interrogante, certezas y también si es o no un cuento y porqué.

FRANCISCA: Profe, una cosa... En algún momento hablamos del amante de la chica...

M1: Escribilo.

(Anota en el pizarrón: ¿Qué te pasó con el texto?, ¿Es un cuento o no? ¿Por qué?)

2.2. Conversación a partir de la lectura de “La aventura del carbunco azul” de A. Connan Doyle (CD2)

Registro de clase (CD2)

Fecha: 18 y 19 de marzo de 2015

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Curso: 6° grado

Lectura: “La aventura del carbunco azul” de Arthur Conan Doyle

Docente del curso: Alejandra Omelusik

Participaron de la clase: la maestra del curso (M1) y la maestra-investigadora (M2).

Los niños entran al aula después del recreo y se sientan en mesas de a dos, como lo hacen habitualmente. La maestra les reparte las Antologías literarias (cada dos alumnos) y les cuenta que les va a leer un cuento de Arthur Conan Doyle, “El carbunco azul”, con mi ayuda. Antes de comenzar a leer les pide que abran la carpeta de Prácticas del Lenguaje en la parte de Lectura y coloquen el título del cuento y el nombre del autor.

Leemos el cuento en forma alternada y sin interrupciones durante 50’, aproximadamente. Al concluir algunos chicos aplauden y comienzan a comentar en forma desordenada. La maestra toma uno de los comentarios de los chicos para comenzar la conversación:

Escena-1

M1: ¿Muy bueno? ¿Sí? ¿Les gustó el cuento? ¿Por qué les pareció muy bueno?

JULIÁN: A mí me gustó porque me gustó cómo resuelve el caso, porque va agarrando un poco y después lo termina desenredando todo y me gustó eso, cómo va sacando información y va descubriendo todo lo que se necesita para el caso.

AGUSTÍN: A mí me pasó más o menos casi lo mismo que Julián, que me gustó mucho cómo deducía, cómo de un sombrero podía sacar un montón de pistas de la apariencia de la persona, era... fue como ¡guau! (*Risas de sus compañeros*).

LISANDRO: Mi parte favorita, me gustó todo, pero lo que más me gustó es cuando después cuenta Ryder lo que fue haciendo y te vas imaginando. La parte así del final que cuenta todo lo que no se han dado cuenta a veces, y todo lo que escondió y todo eso. Y va visitando tiendas y lugares que van diciendo.

M1: ¿Y por qué te gustó esa parte?

LISANDRO: Y porque es como un resumen.

M1: Vos lo pensás como un resumen. ¿Qué querés decir con *resumen*?

LISANDRO: No, es como un final que te termina de finalizar el cuento.

M2: ¿De explicar, querés decir?

LISANDRO: Claro de explicar, como que lo cierra.

M1: De explicar, como si fuese una conclusión.

LISANDRO: Sí, lo que pasó que no se dio cuenta Holmes.

M1: La información que no se dio cuenta Holmes en su momento.

LISANDRO: Sí, por ejemplo que metió como metió eso que se había equivocado.

M1: ¿Que metió qué cosa y eso...?

LISANDRO: que metió la gema de rubí en... metió en un pájaro y se equivocó de pájaro. Yo cuando eligió el pájaro y se lo llevó, pensé, estaba pensando: ¿cómo fue a parar a otra persona si él agarró el correcto? Y cuando dijeron ahí que se equivocó, ahí empecé a pensar todo.

M1: Ahí lo pudiste resolver, esas dudas que tenías, lo que te estabas preguntando.

LUCÍA: Me gustó la parte de, cuando va contándole las pistas a Holmes, me pareció que... cómo se daba cuenta de todas las pistas, no sé... del sombrero... de esas cosas... que son... es una sola cosa y se da cuenta de cómo es el personaje que lo llevaba.

Escena-2

M1: Estamos ya sobre la hora y todos quieren dar a conocer lo que les pasó con el cuento que leímos. Lo que les voy a proponer, porque no vamos a tener tiempo en realidad para poder continuar conversando, vamos a continuar mañana. Entonces, lo que les voy a proponer es que en la carpeta en la parte de lectura debajo del título del cuento que ustedes copiaron escriban qué les pasó, qué les generó el cuento, qué los llevó a pensar el cuento. Para mañana, así retomamos esto que les pasó a ustedes y podemos conversar. ¿Sí? ¿Se entiende? Comiencen ahora a escribir para no olvidarse.

CLASE N° 2 - Fecha: 19/03/2015, 2° bloque de clase (duración: 80')

Escena-3

M1: Cuando termine la hora me van a entregar la hoja con lo que escribieron, ahora ténganla a mano por si quieren recordar algo que ayer escribieron para usar ahora. Bueno, vamos a retomar la discusión que comenzó en los últimos minutos del día de ayer. En las mesas tienen las antologías.

Abran la antología y fíjense en el cuento que leímos el día de ayer. Abran la antología (*Risas por algún comentario*). No, no lo vamos a leer de nuevo, pero es probable que tengamos que volver sobre el cuento para ver algunas cosas que ustedes van a plantear. En el día de ayer ustedes, los poquitos que pudieron hablar, estuvieron comentando que les había gustado la forma en que se había resuelto el caso, por cómo se deducía, por las deducciones que sacaban en el caso que se planteaba y también les llamó la atención el final por la decisión que había tomado Holmes, ¿sí?. Les propongo volver sobre ese final y después sobre otras inquietudes que ustedes hayan escrito en la parte de lectura para compartir. ¿Les parece? ¿Volvemos sobre ese final? ¿Sí? ¿Todos se sintieron sorprendidos por ese final? (*Algunos dicen que no*) ¿No? ¿Cómo les resultó ese final del cuento? (*Un alumno contesta: "lindo"*)

SANTIAGO: Que es raro porque él lo libera, lo libera al ladrón y sabiendo que él hizo algo malo lo liberó sin... sin... sin... dejarlo... preso en la cárcel. Porque había hecho algo malo. Había robado unos rubíes o algo así.

M1: Fuerte. ¿Están escuchando? A mí me cuesta un poco escuchar. Cuando hablen que sea fuerte para que todos escuchemos porque entre ruidos de ventiladores y si ustedes también murmuran... A ver Tomás. ¿Tomás? No, ¿tu nombre? ¿Bruno? ¿Podés seguir Santiago?

SANTIAGO: Porque Sherlock Holmes lo liberó al ladrón. Y sabiendo que hizo algo malo, él lo dejó ir. Y eso es raro de un detective.

M1: A vos te resultó raro. ¿Vos qué opinás?

CANELA: Digamos, no hizo que lo arrestaran porque dijo que era, porque había dicho que no lo iba a volver a hacer, entonces Holmes le creyó porque dijo que estaba muy asustado para decir, para mentir que lo iba a hacer otra vez.

M1: Entonces para vos Holmes en realidad toma esa decisión y da razones de por qué toma esa decisión con respecto al culpable del delito. Que no lo deja libre porque sí, sino que da una explicación. Y para vos la explicación tiene que ver con que quien cometió el delito, que ahora vamos a ver quién es... se arrepintió de lo que hizo.

M2: Podemos buscar también en el texto, ¿dónde dice eso o de dónde sacás esta conclusión?

M1: A ver vos...

LISANDRO: Que coso, que dice que es vísperas de Navidad, que lo perdona por vísperas de Navidad dice en un lugar del texto, por acá. Acá, "Además es Navidad época de perdón" (Lee).

M2: O sea que hay otra razón más por la cual...

LISANDRO: Quería agregar que lo deja libre porque se veía que estaba muy asustado, Holmes sabía que estaba muy asustado el ladrón y dijo "no lo dejo así, nunca más va a volver a robar" porque estaba totalmente asustado, estaba paralizado del miedo.

M2: ¿Puedo decir una cosita? A él le había parecido raro ese final. Ahora están dando las explicaciones de por qué Holmes decide dejarlo libre. ¿Les sigue pareciendo raro? ¿Qué les pasa con esas explicaciones? ¿Qué sienten ustedes respecto a la decisión de Sherlock Holmes? Pueden o no estar de acuerdo. Él explica por qué lo deja libre. ¿Pero ustedes están de acuerdo, qué les sucede con esa decisión? ¿Vos seguís pensando que es raro?

SANTIAGO: No, porque por ahí era época de Navidad y era muy jovencito y tenía familia y por ahí por eso le dijeron que es época de perdón en Navidad.

M2: Y eso ya te tranquiliza, ya no es tan raro que lo haya dejado libre. ¿Los demás qué piensan?

JULIÁN: Para mí, para mí, yo no lo hubiera dejado libre, porque si... hubiera robado yo no lo dejaría libre aunque sea Navidad, porque si había robado se tiene que hacer cargo y se tiene que... para mí se tiene que bancar que robó y eso.

M1: Se tiene que hacer cargo. Entonces vos no estás de acuerdo con la decisión que tomó Holmes.

JULIÁN: Para nada.

M1: A ver Camilo, vos que levantás la mano.

CAMILO: Lo que decía Santi era que ¿porque era joven decías?

M2: Era muy joven y estaba arrepentido y estaba asustado.

CAMILO: Y... joven no porque... una persona de quince años, yo qué sé, dieciséis no va a tener todo un hotel y todas esas cosas, creo ¿no?

Escena-4

M2: ¿Quién tenía un hotel?

CAMILO: El señor, el que robaba era... mandaba al conserje para que limpie, se ocupaba él creo que era...

M1: ¿Están escuchando a Camilo?

CAMILO: O sea, mandan al que creen que es culpable pero que no lo es porque lo mandaban a limpiar y le...

M1: Mandaban a alguien a limpiar... ¿sí?

CAMILO: Sí, y el señor que tenía el hotel iba y robaba el carbunclo era...

M1: ¿Están escuchando lo que dice Camilo? ¿Están de acuerdo con lo que dice Camilo?

JOAQUÍN: Para mí era el jefe de conserjes, porque para mí él no iba a limpiar, pero después cuando lo encarcelan... después cuando capaz que él entra antes del que limpia y él roba la joya y cuando entra el hombre que limpia piensan todas las personas que es él en vez del que entró antes. Para mí.

M1: ¿Y sabemos quién roba la joya? Están hablando de una joya, ¿de quién es esa joya? y ¿sabemos quién roba esa joya? ¿Cami, sabés de qué joya estamos hablando? (*Hablan otros, Camilo permanece en silencio*) Cami, ¿no querés participar ahora?

CAMILO: No.

M1: ¿No? Sí, vos, ¿de qué joya estamos hablando?

Escena-5

FERMÍN: No. Iba a decir algo para Santiago. Que Sherlock Holmes dijo al final que como estaba asustado si lo mandaban a la cárcel iba a ser criminal de por vida.

M1: ¿Dónde dice eso, a ver? ¿Todos se acuerdan de esa parte? (*Algunos responden que sí*). ¿Sí? A ver búsquenla en el cuento.

LISANDRO: Yo ya la encontré: "Además es Navidad, época de perdón. El destino nos ha puesto en el camino un problema de lo más singular y extraordinario (...) comenzaremos otra investigación cuyo personaje principal es también un cajero" (*Lee el final del cuento*).

M1: A ver, ¿tu nombre? Josefina

JOSEFINA: Dice que como es época de navidad que es época de perdón, pero en ninguna parte, pero antes dice que si... "envíelo ahora a la cárcel y lo convertirá en un delincuente de por vida".

M2: ¿Por qué dirá eso?

M1: ¿Por qué dice eso? ¿Están de acuerdo?

CAMILO: Sí, pero acá dice que si lo envía... pero si lo lleva a la cárcel no se va a convertir en un delincuente.

M1: Para vos no. ¿Y los demás qué opinan? ¿Están de acuerdo?

Escena-6

FRANCISCO: Quería decir que la joya es el carbunclo azul que es un diamante, pero tiene forma de rubí y todo eso. Es un rubí, pero es un diamante.

(*Bullicio*)

M1: Los rubíes son rojos y en este caso el carbunclo...es azul (*Repitiendo lo que dicen los chicos*) ¿Están todos de acuerdo? (*Bullicio*) Una piedra tan valiosa, dicen por acá.

JOAQUÍN: Por eso la querían tanto, porque existen muy pocas en el mundo.

M1: A ver, ¿qué le querías responder a Julián?

JOAQUÍN: No que dice que habían encontrado una piedra que es muy única.

M1: ¿Dónde dice?

JOAQUÍN: Muy atrás dice, muy atrás.

M1: ¿En qué página? A ver, ubíquense todos en el cuento donde encuentren alguna parte donde se mencione, se haga mención de esa piedra.

(*Bullicio*)

M1: A ver, quién encontró. Acá encontraron... Vamos a dar tiempo para que los demás también encuentren. ¿Están buscando? Acá adelante, chicas. ¿Ustedes? ¿Están buscando o están en otra cosa, me parece? Dejen la antología sobre el banco, así las dos pueden compartir. Bueno, en la página 6 dicen por acá. Pueden ubicarse los demás, si todavía no lo hicieron a ver si encuentran alguna referencia al carbunclo azul (*Espera que todos busquen*)

M1: A ver allá atrás. Lucía...

LUCÍA: Acá en una parte dice: "Es hermosa, dijo, mire tan solo como brilla y qué destellos lanza aunque por supuesto es un foco de atracción para el crimen. Lo son todas las buenas piedras, son la carnada que les pone el demonio a aquellos a quienes quiere tentar. En las joyas más grandes y más antiguas cada faceta representa un hecho de sangre. Esta piedra todavía no tiene veinte años, fue encontrada a orillas del río Amoy en el sur de China y es notable porque posee todas las características del rubí con la diferencia de que es de color azul oscuro y no rojo. A pesar de su diferencia, de que es de color azul, a pesar de su juventud ya arrastra una historia siniestra, se han cometido dos asesinatos, un ataque con vitriolo, un suicidio y varios robos provocados por estos cuarenta quilates de carbón cristalizados. Quién pensaría que una joya

tan bella pude traer consigo la horca y la presión, la prisión. Ahora la guardaré bajo llave en mi caja fuerte y le enviaré una nota a la condesa para que sepa que se encuentra en nuestro poder" (Lee)

M1: ¿Cómo decís? ¿Para vos se pasó un poquitito, decís Canela?

CANELA: Sí, podés usar desde "esta piedra todavía no tiene veinte años", hasta la parte de color azul y no rojo.

M1: Podría haber leído, vos decís, un poquito menos, como que se pasó. ¿Hay alguna otra parte en la que se mencione el carbunclo en el cuento?

(Bullicio)

FRANCISCO: "Alhaja robada en el Hotel Cosmopolitan" (Lee).

M1: A ver Francisco... ¿En qué página? Vos decís entonces que acá aparece, ¿en qué parte?

FRANCISCO: El anuncio.

M1: El anuncio. ¿Anuncio de qué?

FRANCISCO: De la alhaja robada, que le robaron a la duquesa.

M1: Entonces en este anuncio que aparece en la página 5, ¿sí?, también se hace mención a la alhaja robada. ¿Hay alguna otra parte? ¿Vos tenés otra también, encontraste otra parte? A ver Canela...

CANELA: (Lee) "...saber cuál es el tamaño y su peso ya que he leído el aviso en The Times en estos últimos días. Es absolutamente único y solo puede hacerse conjeturas sobre su valor real de la recompensa de mil libras que se ofrece por él" Bueno, no sigo...

M1: Ahí aparece entonces más información sobre el carbunclo azul. ¿Alguien encontró alguna otra parte? A ver vos...

Escena-7

CONRADO: Yo quería hablar sobre el tema de Santi...

M1: ¿Cómo?

CONRADO: Que quería hablar sobre el tema que hoy sacó Santi.

M1: Sobre el tema que planteó Santi sobre la rareza que le generó ese final por la decisión de Holmes.

CONRADO: Sí, porque, yo... para mí que hizo bien Holmes porque aparte de lo que dijo de Navidad, lo intimidó mucho para que, como que él no diga que fue Horner. Porque había dicho que Horner fue el que robó y entonces lo intimidó para que se vaya del país, creo, que dice que se va a ir del país y que se va a parar el caso. ¿A ver qué dice por acá? Y me parece que lo intimidó mucho, así que él no va a hablar, o sea no va a aportar contra que fue Horner, para que no culpen a un inocente.

M1: Para vos la actitud de Holmes fue también de intimidar al culpable... ¿cuál es el culpable? Estamos hablando del culpable...

CONRADO: James Ryder.

M1: James Ryder. ¿Estamos todos de acuerdo? (Responden que sí a coro) ¿Sí, se acuerdan? Entonces el culpable es James Ryder y Holmes actuó de tal forma que incriminó a James Ryder

y que eso que generó, para vos es motivo para que James Ryder no vuelva a cometer nunca más un delito y para también justificar la decisión que tomó Holmes de dejarlo en libertad, ¿sí?

M2: Y además él agregó algo, que además se comprometía, ¿no?, Ryder, a no culpar a Horner que era inocente.

M1: Sí, ¿qué querés agregar?

AGUSTÍN: Que a Holmes no le importaba que, o sea que a Holmes lo que le importaba era que el inocente no sea encarcelado porque a él le importaba que no vaya a la cárcel el inocente por eso Conrado decía que intimidó, para que no vaya un inocente a la cárcel, eso es lo que le interesaba a Holmes.

M2: O sea, eso le interesaba más que el verdadero culpable vaya preso, ¿no?

M1: ¿Alguien más quiere hacer un comentario sobre el final? Si no discutimos sobre otras cosas. Vos Nicolás.

NICOLÁS: Que lo de Holmes cuando o dejan escaparse al hombre... lo... a pesar de haber sido el culpable de un robo lo dejan... de algo muy valioso... que Ryder haya sido... lo dejó escapar, así... así no más y...

M1: Para vos lo dejó, Holmes tomo la decisión de que se vaya así no más. ¿Fue como una decisión caprichosa?

NICOLÁS: No porque... primero por... la Navidad que como dijeron porque ese hombre se había arrepentido por lo que... porque dice que no quiere ir, que le tiemblan las manos a cada momento cuando habla con Sherlock Holmes... entonces lo perdona.

M1: Entonces lo que vos querés decir es que se nota que hay un arrepentimiento de parte de James Ryder ¿sí? y que ese arrepentimiento ayuda a que Holmes tome esa decisión.

JOSEFINA: Pero puede ser que diga que se arrepiente pero cuando lo dejan ir sin ir a la cárcel siga... robando... siga... siendo un delincuente.

M1: Pero él dijo que podría ser una posibilidad ¿sí? No todos están de acuerdo con la decisión que toma Holmes, algunos sí y entienden las justificaciones y están de acuerdo con los argumentos y justificaciones que da Holmes; y otros no están de acuerdo ¿sí? Y eso es algo que... ¿lo podríamos resolver? (*Algunos contestan que no*) No, no lo podemos resolver ¿sí? Ustedes también planteaban... A ver, lo último Santi y pasamos a pensar otras cosas...

SANTIAGO: Que para mí esto que lo dejó libre, pero casi va preso un inocente, que... yo no sé si lo dejaría libre porque si hubiera ido a la cárcel se quedaría ahí, y esa persona inocente tenía familia y iría a la cárcel y él que fue el culpable ya se iría a otro país, pero él se quedaría toda la vida ahí y por ahí lo ahorcaban al inocente. Si hubiera ido a la cárcel yo no lo dejaría ir.

M1: Y de acuerdo al cuento, a lo que cuenta el narrador, se sabe cuál podría ser el destino de Horner, es decir al que se trató de culpar, ¿James Ryder queda en libertad por decisión de Holmes?

CANELA: (*Empieza a hablar muy bajito, la maestra le pregunta qué página está leyendo*)

M1: Página 13. Ubíquense todos a ver si encuentran esa partecita que va a leer Canela.

M2: ¿Escucharon lo que dijo antes, por qué va a leer esa parte? Porque lo dijo bajito. Decilo otra vez.

CANELA: "Si Horner estuviera en peligro sería otra cosa, pero ese hombre no atestiguará en su contra y el caso se desvanecerá" (*Lee*).

M1: El caso se desvanecerá, dice así. Bien.

M2: ¿Todos entendieron lo que leyó ella, por qué lo leyó? ¿Por qué lo leíste Canela? Explicales.

(Algunos dicen que no escucharon lo que dijo Canela)

M1: A ver, en la página 13, se los voy a leer fuerte (*Leer el fragmento*) Es lo que leyó Canela. ¿Qué significa?

CANELA: Que no quiere que se termine el caso.

M1: ¿Cómo que no se termine el caso?

CANELA: Que se termine el caso.

M1: ¿Cómo se terminaría el caso según Holmes?

AGUSTÍN: Que Horner no iba a decir “yo fui culpable” y que con el tiempo ya se iba a ir olvidando, que no... que no va... que se lo iban a olvidar.

ALUMNO: que Horner, como dijo Agus, que acepte que él fue, que fue él, no culpar a otro, aceptar que fue él.

M1: ¿Pero Horner tiene que aceptar que él es el culpable?

ALUMNO: No, James Ryder.

AGUSTÍN: No va a decir “fui culpable”, entonces se va a ir dilatando el caso porque no va a ser...

M1: ¿Por qué el caso se va a desvanecer? ¿Por qué piensa eso Holmes?

CAMILO: Porque habría otro caso... Igual, también hay que recordar que, Horner en un momento, no me acuerdo dónde, decía, igual ya había robado cosas y había...

M1: ¿Que tenía antecedentes?

CAMILO: Como que si lo encarcelaban se podía pensar que también podía ser por esos casos anteriores.

M1: ¿Todos piensan lo mismo que Camilo? (*Nadie contesta*) ¿Qué entienden cuando Holmes dice que está pensando esto que acabamos de leer? Cuando Holmes dice que el caso se desvanecerá. ¿Por qué se desvanecerá? ¿Qué querrá decir Holmes?

CANELA: Dejará el caso, no se va a continuar, quedará olvidado.

M1: Quedará olvidado ¿sí? Como sin resolverse. ¿Cómo? (*Alguien habla muy bajo y la maestra repite lo que dice*) Como si no hubiese nada, como si no hubiese pasado nada, se desvanece en el tiempo.

CAMILO: Como pasa ahora también.

M1: ¿Como pasa ahora con qué, Camilo?

CAMILO: Y a veces pasan algunas cosas y... después de uno o dos meses nadie se acuerda de nada, nadie dice nada.

M1: Entonces te da esa sensación, vos lo relacionás con esa situación, ¿no?, cuando pasa el tiempo y no hay pruebas acusatorias, entonces el caso parece desvanecerse, caer como en un olvido. ¿Es eso lo que estás diciendo?

CAMILO: Sí.

M1: ¿Sí? ¿Ustedes opinan lo mismo? Juan Pedro dice que no pueden avanzar en... ¿a ver?

JUAN PEDRO: Que no pueden avanzar en la investigación... y por eso lo van a tener que dejar en algún momento.

M1: Si no se puede avanzar en la investigación... queda en el olvido. Bueno, volviendo al cuento y a lo que ustedes habían pensado en el día de ayer. Planteaban que les había sorprendido también la descripción que había hecho Holmes, ¿no es cierto? ¿Lola?

Escena-8

LOLA: Yo tengo el libro de Holmes, un libro de Holmes donde en un momento conoce un hombre y a la primera que lo ve, deduce de dónde viene. Dice... veo el color de piel y veo que venís de un lugar cálido... tenés una lastimadura en el brazo, entonces cuál es el lugar cálido y que hay guerra, y deduce una cosa y termina adivinando de dónde viene el hombre. Para mí eso me sorprende, es como una cosa que...

M1: Eso te sorprende. Y esas deducciones, ¿cómo llega Holmes a esas deducciones que te sorprenden?

LOLA: Viendo los caracteres y de dónde podrían salir esos caracteres.

M2: Caracteres, ¿la forma de ser?

LOLA: Sí, la forma de ser, las características físicas o...

M1: Caracteres, no tienen que ver para vos solo con la forma de ser si no con las características físicas también, entonces.

LOLA: Sí, las dos.

M1: Viendo eso, decís vos, llega a una deducción sobre ese objeto, sobre esa persona.

LOLA: Porque deduce. Si esto tiene tal cosa, entonces vendría de tal lugar. Como que... deduce de dónde vendría cada cosa, entonces lo adivina... lo deduce.

M1: ¿Piensan que Holmes llega a esas deducciones viendo las características, viendo los caracteres, como decía Lola, de las personas, de los objetos...? (*Algunos contestan que sí*) ¿Sí? ¿Todos están de acuerdo? (*contestan que sí*) ¿Y es como mirar cualquier cosa en un caso de Holmes? (*Algunos dicen que no*) ¿Mira como miramos cualquiera de nosotros?

AGUSTÍN: Mira cada detalle.

M1: Mira, para vos, los detalle. Joaquín...

JOAQUÍN: Si, yo estaba leyendo el libro que elegí y le dieron un reloj para ver, para contarle a ver qué era, y le decía que tenía un hermano muerto porque tenía el reloj que estaba todo descuidado, le decía porque tenía golpes. Como que mira mucho, digamos, los detalles que tiene. Porque también le dijo que... estaba borracho, algo así le dijo, porque estaba todo golpeado...

M2: O sea, sólo mirando el reloj pudo sacar todas esas conclusiones.

JOAQUÍN: Sí, que estaba muerto...

M1: O sea, mirando todos los detalles...

LUCÍA: Mirando lo más mínimo.

M1: ¿Cómo decís? ¿Mirando lo más mínimo? Porque para vos, ¿cómo decís? (*Joaquín sigue hablando muy bajo*) Porque todo le sirve para encontrar al culpable. ¿Y qué descubrimiento hace

en *La aventura del carbunclo azul*? ¿A qué deducciones llega y cómo llega a esas deducciones Holmes? (*bullicio*) Busquen en el cuento... Para eso lo tienen a mano. Bruno... Bruno, escuchaste la pregunta o las preguntas. Estamos hablando de las deducciones que hace Holmes y cómo llega a esas deducciones. Los compañeros agregaron que llegan a esas deducciones porque se fija mucho en los detalles de lo que está mirando ¿sí? de lo que está observando. Si volvemos al cuento que leímos, a *La aventura del carbunclo azul*, ¿qué deducciones hace? ¿Cómo llega a esas deducciones?

(Silencio)

M1: A ver acá...

LUCÍA: Encontré una parte donde le dice Watson todo lo que está pensando.

M1: A ver, Lucía encontró una parte en la que Holmes dice, o Watson ¿cómo decías?

LUCÍA: Qué iba encontrando.

M1: ¿En la que Holmes explica qué iba encontrando? ¿Eso? (*Responde que sí*) A ver, ¿en qué página estás? (*Responde muy bajito*) ¿En la 12? ¿2? En la página 2, se ubican todos. ¿Primera o segunda columna, Lucía?

LUCÍA: Segunda.

M1: Segunda columna.

LUCÍA: "-No veo nada -dije, devolviéndoselo a mi amigo // -Por el contrario Watson, lo ve todo. Donde fracasa sin embargo es en sacar conclusiones sobre lo que ve, es demasiado apocado cuando se trata de formular deducciones.// -Entonces le aclaro que me diga qué puede usted inferir en ese sombrero. //Lo tomó y lo miró (...) que su mujer ha dejado de amarlo".

M1: ¿Escucharon? ¿Siguieron lo que dijo? ¿Qué deducción, entonces Lucía, encontramos acá? ¿Y quién hace esa deducción?

LUCÍA: El detective...

M1: El detective, decís. Fuerte, así te escuchan todos, si no se ponen a pensar en cualquier otra cosa...

LUCÍA: Deduce que hace tres años... él estaba en muy buena posición económica y ahora no, en la actualidad económica no. Y que la esposa no lo quería.

M1: ¿Y cómo llega a esa deducción?

LUCÍA: Por el sombrero.

M1: Por el sombrero. Observa, entonces el sombrero y llega a esa deducción observando el sombrero. ¿Están de acuerdo con lo que dice Lucía? (*Responden que sí*)

JOSEFINA: Lo que sigue es más coherente porque, se fija que usa fijador... no es porque mira el sombrero, también sabe que se cortó el pelo.

M1: Y a vos te parece que lo que sigue es más coherente que esta primera deducción que él hace. ¿Qué querés decir con que te resulta más coherente lo que sigue con respecto a la deducción que lo que acabamos de leer?

JOSEFINA: Porque lo que acabamos de leer es como, es muy difícil de deducir con solamente mirar un sombrero, ¿cómo sabe que la esposa dejó de amarlo?, ¿cómo sabe que antes su posición económica era mejor que ahora?, ¿cómo sabe todo eso?

LUCÍA: Porque lo explica.

M1: Pero si leemos un poquito más arriba de esa deducción, a ver qué entienden ustedes acá cuando habla Holmes. Dice "Tal vez es menos sugestivo de lo que podría haber sido (...) y otras tantas que tienen al menos la fuerza de la probabilidad". ¿Qué quiso decir acá Holmes? Y después empieza a hablar es *obvio* de su deducción ¿no? A ver Nico...

NICOLÁS: Creo que había dicho Sherlock que algunas podrían ser ciertas y otras podrían ser sólo deducciones, así que podría ser que no todo lo que dijo haya sido cierto. Que pudo haberse confundido.

M1: Entonces vos lo que pensás es que de todas las deducciones que él pueda sacar algunas van a ser fiables o consideradas verdaderas y otras van a tener la condición de ser como probabilidades. Que pueden o no ser ciertas o confirmadas. ¿Eso estabas diciendo Nico? ¿Sí? (*Contesta que sí*) ¿Están de acuerdo? ¿Vos también opinás lo mismo?

JUAN PEDRO: Sí, porque para mí que cuando dice que son muy claras es como que dice que es muy fácil saber que le pasó esto y esto no y que cuando son muy fuertes es que le cuesta más saber si esto fue o...

M1: Algunas son muy claras y otras son como posibilidades.

M2: Como decía Josefina recién ¿no?

M1: Josefina hablaba que las deducciones que hace primero, lo que dice Holmes no le resultaban tan coherentes como las que siguen después. Es decir que esto de que la mujer haya dejado de amarlo, cómo se puede dar cuenta decías vos, mirando simplemente, observando simplemente un sombrero. Entonces esa deducción tendría la fuerza de la probabilidad, no es tan claro, puede ser, podría ser ¿sí? Y cuáles serían para ustedes, de acuerdo a lo que aparece en el cuento y a lo que nos da a conocer el narrador, ¿cuáles serían las claras, las que podrían ser claras?

JOSEFINA: La de que usa fijador, que se había cortado el pelo, la que tiene el pelo entrecano. Porque eso... puede quedar un pelito en el sombrero y ahí sí se puede dar cuenta...

M2: Y si el pelo es blanco ya sabe que es entrecano.

JOSEFINA: Claro.

M1: Que a simple vista puede confirmar esa suposición, esa deducción que yo estoy haciendo. Es fácilmente de comprobar. A ver, qué otra. Sol, ¿qué pasó hoy? ¿Por dónde andabas? ¿Y Nicole? Nicole, ¿qué estás pensando? ¿Seguimos la discusión? ¿Estás siguiendo el diálogo que estamos estableciendo entre todos o estás pensando en otras cosas? No te escucho. Necesito escucharte, necesitamos escucharte ¿Sí? ¿En algún momento vas a participar? ¿Sí? ¿Estás pensando, al menos, en lo que estamos diciendo? Bueno.

SOL: Profe, a mí me parece un poco extraño que pueda percibir todas esas cosas con un sombrero nada más.

M1: A vos te resulta extraño que Holmes pueda llegar a esas deducciones observando solamente un sombrero. ¿Por qué te resulta extraño?

SOL: Porque yo no voy por la calle y miro un sombrero y digo "ah, tiene el pelo así o..."

M1: ¿Tiene que ver con cómo se lo imaginan ustedes a Holmes? (*bullicio*) ¿Cómo se lo imaginan ustedes? (*Bullicio / Algunos hablan de la película*)

M2: Lo que pasa que la película, digamos, es cómo se lo imaginó otro, el director de la película.

M1: Uno podría o no estar de acuerdo con esa interpretación, ¿sí? o imaginarse otra cosa. Pero... ¿por dónde andábamos? (*Hablan varios al mismo tiempo*) A ver, dale, dale Francisca.

FRANCISCA: Que estábamos hablando que con un solo objeto, que es un sombrero... Holmes podía sacar como miles de pistas, con un solo objeto y... son como pistas que tiene... en el sombrero había muy pocas pistas y él puede sacar un montón, un montón de...

M1: De deducciones...

FRANCISCA: Sí, de deducciones, claro.

M1: Deducciones sobre aquello que observaba. ¿Y le sirvió de algo observar ese sombrero y llegar a las deducciones que ustedes nombraron? ¿Sí? ¿Por qué? A ver, a ver, pero fuerte eh.

Escena-9

LUCÍA: Quería decir otra cosa...

M1: ¿Qué cosa?

LUCÍA: Que hay una cosa, cuando él se pone el sombrero le muestra al ayudante que era muy intelectual porque a él le quedaba el sombrero grande. Y eso es muy... es como que... era muy tonta esa... no es cierto...

M1: Ah, esa teoría de que quien tiene la cabeza grande es inteligente y quien tiene la cabeza chica es... Eso no es cierto, pero lo podemos pensar ahora que no es cierto. Pero Conan Doyle y las historias de Sherlock Holmes pertenecen al siglo XIX.

NICOLÁS: Antes capaz que se creía eso...

M1: En el siglo XIX se creía y es más, trataban de probarlo científicamente, ¿sí? como teoría científica existía que la inteligencia estaba totalmente asociada al tamaño del cerebro y de la cabeza; quien tenía mayor capacidad cerebral o tamaño era más inteligente, entonces... (*Bullicio*). Holmes, en la deducción que saca con respecto a ese sombrero y al dueño de ese sombrero piensa en esa teoría del siglo XIX que estaba en plena vigencia ¿Sí Fran? ¿Ahora les parece gracioso?

(*Bullicio*)

Escena-10

SERRANA: Que decían que, acá, decía que encontré... con tres gotitas de gas decía que no tenían gas y con cinco decía que tenían "También dicho de paso puede su...su...".

M1: Perdón, ¿estás leyendo? ¿En qué página estás?

SERRANA: En la tres.

M1: Página tres, ubíquense todos, página tres, ¿primera columna?

M2: Sí, primera columna.

SERRANA: "... deducirse de su sombrero..." (*Sigue leyendo*) Ah no no...

M2: Pero qué es lo que vos querés decir. Explicá lo que querés decir primero.

SERRANA: Que encontré, decía que una de las pistas del sombrero decía que tenía tres gotitas de gas y decía que no tenía gas.

M2: ¿Tres gotitas de gas?

SERRANA: de cera... y con cinco tenía gas, ¿entendés? de cera ¿entendés?

M1: Ah, esa es otra deducción ¿sí? Eso es lo que querés decir. Además que el dueño del sombrero había usado fijador en el pelo, que tenía el pelo entrecano, que debería ser inteligente porque el sombrero era grande por lo tanto le correspondía a una cabeza grande, ¿sí?

SERRANA: Decía que tenía manchas de grasa en la escalera...

M1: También hay otra deducción que está mencionando la compañera que aparece en la página tres ¿vamos a leerlo? (contestan que sí) Bueno, ¿te animás a leerlo fuerte? Dale.

SERRANA: "También dicho sea..." Esperá ¿dónde? (*La maestra le señala y empieza de nuevo*) "También dicho sea de paso es en efecto improbable que tenga instalación de gas en su casa".

M1: (*Repite el fragmento*) ¿Quién lo dice? (*Varios contestan que lo dice Holmes*) Holmes. ¿Y quién le responde? ¿Con quién está dialogando acá? (*Varios responde que con Watson*) Con Watson. ¿Y qué le responde Watson?

Ax: "Está bromeando..." (*Lee*)

M1: "Está bromeando seguramente Holmes", ¿por qué le dirá Watson que está bromeando seguramente?

(*Bullicio*)

M1: ¿Por qué es un extremo para vos?

JOSEFINA: ¡Porque solamente mira un sombrero! ¡Es imposible que vos sepas si tiene o no gas en la casa!

M2: Josefina, ¿esa sería una de las deducciones poco probables?

(*No se escucha lo que dice un alumno*)

M1: ¿Y si seguimos leyendo? A esa afirmación que hace Watson, "está bromeando seguramente", ¿qué dice Holmes? ¿Se los leo? (*Dicen que sí*) Así lo recordamos. "De ninguna manera- dice Holmes- es posible que después de haberle dado estos resultados no sea usted capaz de ver cómo he llegado hasta ellos" (*Lee*) ¿De qué manera les parece que está tratando a Watson?

CANELA: Como tonto, como alguien que no se da cuenta de las cosas.

M1: Como alguien que no se da cuenta, acá dice que es un tonto. ¿Vos qué ibas a decir?

JULIÁN: Yo iba a decir que Holmes siempre..., por lo que estuvimos leyendo y lo del sombrero y todo eso, ya mirá, con tres gotitas de cera, con algo súper chico empieza, y después termina resolviendo el caso que es tremendamente más grande, él comienza con algo mini como las tres gotas de cera en el sombrero, después él empieza a deducir, empieza a decir cosas, empieza a agregar hasta que logra encontrar todo.

M1: ¿Podríamos nosotros como lectores reconstruir como fue esa deducción de Holmes, cómo llegó a la conclusión de que James Ryder es el culpable?

LOLA: Enlazando todas las deducciones que hizo.

M1: ¿Y cómo las enlazás?

LOLA: No llegaría a dar las opciones, pero, o sea... tampoco enlazarlas, pero entiendo cómo lo hizo Holmes.

M1: ¿Y cómo lo hizo para vos?

LOLA: Primero vio el gorro y sacó todas las deducciones que pudo. Después vio, o sea imaginó, pensó, si tiene tres gotas de cera en el gorro significa que en su casa no... tienen que usar velas. Y eso lo lleva a tal cosa y así, y va enganchando muchas de sus deducciones hasta que llega a un final. Y ese final llegó al caso de que es el ladrón.

M2: Ahora, una pregunta, porque cuando Holmes está haciendo la deducción del sombrero ¿hasta ese momento cuál era el caso?, ¿qué quería descubrir él hasta ese momento?

FRANCISCO: Quién era el dueño del sombrero.

M2: Quién era el dueño del sombrero...

FRANCISCO: Y del ganso.

M2: Y del ganso. Todavía no sabía nada del carbunco ¿no?, ¿o sí?

LOLA: No no, no sabía nada todavía.

SANTIAGO: Que no podemos saber así como así porque antes de llegar a un resultado él tuvo que ver el sombrero, pero igual es raro que de ver el sombrero llegue a tantas conclusiones juntas.

LUCÍA: Y... es un cuento...

SANTIAGO: Y que... un sombrero... porque lo vea con dos rayitas de cera ya sepa que no tiene gas (*Sigue hablando bajito, no se escucha*)

LUCÍA: Santi, es un cuento.

M2: Vos decís que esto pasa porque es un cuento, o sea en la realidad para vos esto no puede pasar.

(*Varios contestan que sí puede pasar, otros que no*)

M2: Déjenlo decir su opinión.

LUCÍA: Puede pasar, pero es raro que por un sombrero te guíes para encontrar una... (*No se entiende*) Bueno, por eso, porque es un cuento y puede pasar eso, puede pasar cualquier cosa en un cuento.

(*Se superponen voces*)

M1: En un cuento está totalmente habilitado que pueda pasar cualquier cosa.

LUCÍA: Y sí.

M1: No es que hizo magia, lo dedujo (*Recupera la voz de un niño*)

SANTIAGO: No haría, no deduciría toda la historia con ver, por ver unas gotas de cera en el sombrero.

M2: No sería muy creíble para vos.

SANTIAGO: No

LUCÍA: O sea, no es muy creíble, pero magia no hizo. No es que sacó una varita e hizo algo así.

M1: Es lógico, toda la deducción tiene que ver con un razonamiento ¿Cómo?

LUCÍA: Que sea lógica supuestamente no se puede decir que pase en lo común.

M1: Cuando decís que no pase en lo común querés decir, a ver, vos lo que querés decir es que el común de la gente por ahí no lo podría hacer.

LUCÍA: Sí

M1: ¿Sí? Ese pensamiento, esas deducciones no son mágicas, no son producto de la magia si no de un razonamiento lógico basado en la observación.

Escena-11

M1: Y en relación a esto que vos estás pensando, Lola, que es como extraordinario ¿no? Vos decís fuera de lo común, fuera de lo cotidiano ¿Aparece esa otra parte en el cuento, relacionada con los personajes, que sigue presente en lo cotidiano, esa forma de deducir o de observar que tenga que ver con lo cotidiano?

LOLA: Puede ser, pero no (*Duda*)

M1: Y en el cuento ¿aparece algo relacionado con lo opuesto a Holmes, que sería lo extraordinario? ¿O no?

LUCÍA: Sí, una persona normal como Watson.

LOLA: Pero Watson, ahora, por ahí porque este cuento no lo decía tan bien, pero si vos te vas al último por ahí, Watson ya un poco se va contagiando de él y ya no le parece raro que Holmes todo eso le deduzca lo que... toda la vida... ya se acostumbra.

M1: ¿Vos lo que decís es que esta historia que compartís con ellos tiene que ver con los comienzos?

LOLA: Claro, yo digo de esta historia.

M1: Y que probablemente ya cerca del final, cuando ya han convivido mucho y... ah vos leíste un poco más.

LOLA: Claro, otro libro leí de Sherlock y no le parecía raro a él. Era como que...

M2: Como algo habitual.

LOLA: Claro, como algo habitual.

M1: Como algo habitual. Es decir que notás una diferencia en ese sentido con el cuento que leímos. El Watson de ahora y del carbunclo azul no es el mismo que el Watson que encontraste en los cuentos que leíste.

LOLA: Claro, no

M1: Para vos pertenecen a otra etapa del conocimiento entre ellos.

LOLA: Sí, se conocían más, por ahí acá recién se conocían, se acababan de conocer por ahí.

JOAQUÍN: Claro, el que yo empecé a leer...

M2: ¿Cuál era Joaquín el que vos empezaste a leer?

JOAQUÍN: Algo de (*Piensa*) algo de los tres (*Duda*)

BRUNO: Los tres estudiantes

JOAQUÍN: No no no, algo de tres (*Se queda pensando*)

M2: La señal de los cuatro.

JOAQUÍN: Sí, ese. Ahí para mí cuando lo empecé a leer ahí recién se conocen. Porque él no lo creía, decía Watson a él que no lo podía creer que estaba leyendo algo de cómo averiguaba tantas cosas.

M2: O sea, le pasaba lo mismo que con este cuento, que se sorprendía por las deducciones de Holmes.

JOAQUÍN: Sí.

M1: ¿Y les está gustando lo que empezaron a leer y lo que empezamos a leer en clase?

(Bullicio)

M1: Les gustó el carbunclo azul, ¿y por qué les gustó?

LISANDRO: Lo que se investiga.

M1: ¿Y qué es lo que se investiga?

LISANDRO: ...al principio cuando descubren que tenía el carbunclo azul el pollo... el pavo... o lo que sea... el ganso (*Risas*)

M1: El pollo, el pavo, el ganso...

LISANDRO: Y cómo llegó hasta ahí. Porque Henry Baker no parecía el culpable porque fue asustado.

M1: ¿Y a los demás? A ver Camilo

CAMILO: A mí Holmes me recuerda mucho a Doctor House porque siempre empiezan por algo que es como "no, probablemente sea esto lo que le pasa a esta persona" (*como imitando la voz de otro*) y termina siendo una enfermedad que no se parece prácticamente nada, que nadie pensó desde el principio y es como "¿y cómo llegó hasta eso?" (*Preguntándose a él mismo*) y terminan al final siempre mostrando una historia de por qué le pasó eso a la persona.

M1: Vos sabés Camilo que a mí me pasó lo mismo cuando empecé a ver la serie de Doctor House. En seguida se me vino a la mente Holmes, por esa capacidad, pensando en eso que vos decís también, esa capacidad que tiene para resolver problemas que se plantean, que para algunos puede ser muy complicados pero para él tal vez no sean tanto y algunos son, le resultan como muy simples de resolver.

SOL: Igual profe, de todas maneras (*No se entiende*) Como que de algo tan chiquito pudo sacar algo... tan grande.

M1: ¿Escucharon lo que dijo Sol? Para ella tiene que ver con una cadena esa conclusión, esa deducción ¿no? Todo lo que va investigando.

SOL: Todo va relacionado con...

M1: Todo se relaciona y va de lo simple, decías vos, hasta llegar a quién es el culpable. Es eso lo que estás diciendo.

(Termina la hora)

2.3. Conversación a partir de la lectura de "Nido de avispas" de Agatha Christie (CD3)

Registro de clase (CD3)

Fecha: 28 y 29 de mayo de 2015

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Curso: 6° grado

Lectura: "Nido de avispas" de Agatha Christie

Docente del curso: Alejandra Omelusik

Participaron de la clase: la maestra del curso (M1) y la maestra-investigadora (M2).

Al terminar de leer el cuento, los chicos aplauden y comienzan a levantar la mano mientras comentan entre ellos.

Escena-1

M1: Lucía, te escuchamos

LUCÍA: Sí, quería decir dos cosas, una que al principio me pareció como que no era un caso muy interesante ni muy grave, porque era como un nido de avispas, pero yo no encontraba qué era lo que estaba pasando, pero después me di cuenta con las deducciones que iba haciendo... qué era lo que en realidad quería, lo que en realidad estaba pasando, porque yo pensé que era una persona que iba como a exterminar un nido de avispas, y pensé, bueno no es un caso tan grave o tan interesante solo va a hacer eso pero después me di cuenta y al final como que me resaltó la parte que dice lo que en realidad quería hacer esa persona que iba a exterminar el nido..

M1: ¿Qué parte? ¿Querés leerla?

LUCÍA: Cuando decía que si iba...

M2: ¿Quién lo dice? ¿Poirot o Harrison?

LUCÍA: "No, la voz de Poirot sonó claramente aguda, quiero decir asesinato, su muerte sería rápida y fácil, pero la que planeaba para Langton era la peor muerte que un hombre puede sufrir, él compra el veneno y viene a verlo, los dos permanecen solos, usted muere de repente y se encuentra cianuro en su vaso y a Claude Langton lo cuelgan". Esa era la parte que como que más me aclaró cómo se iba a resolver el caso.

M1: ¿Por qué pensás que esta parte fue la que más te aclaró?

LUCÍA: Porque yo al principio te decía que yo no entendía qué era lo grave

M1: ¿Cuál sería el caso, el problema?

LUCÍA: Claro, no entendía cuál era el problema y pero ahí entendí lo que en realidad quería hacer Langton a Harrison.

M1: ¿Y eso en qué momento de la historia?

LUCÍA: ¿Cómo?

M1: En qué momento de la historia que se está contando te enterás de esa situación...

LUCÍA: Ahí en ese párrafo

M1: ¿Pero en qué momento? ¿Al comienzo?

LUCÍA: No, casi al final

M1: Al final recién, al principio no entendías,... ¿a ver Lisandro?

Escena-2

LISANDRO: El cuento está hablado en tercera persona.

M1: ¿Eso querías comentar?

LISANDRO: Sí, estaba buscando en qué persona estaba hablado y no lo encontraba y me di cuenta.

M1: ¿Y qué fue lo que te llevó a darte cuenta de eso? ¿Y por qué lo querés comentar? Dos preguntas te hice.

LISANDRO: por ejemplo cuando... en un momento veía llegar ahí a Poirot pero no decía "yo veía", decía "y Harrison girando la mirada vio a Poirot"... dice "Poirot encontró al joven Claude Langton" y está en tercera persona.

M1: ¿Y por qué pensaste en eso mientras estábamos leyendo? ¿Vos querías saber en qué persona estaba narrada la historia?

LISANDRO: Me di cuenta en la primera página.

M1: ¿Y por qué tenías esa necesidad de saber? ¿Había algo que te movilizaba para querer saber eso?

LISANDRO: Lo relacioné con Sherlock Holmes que siempre está hablando con Watson en primera persona y acá está en tercera persona.

M1: Entonces vos pensabas en esa primera persona de los cuentos de Sherlock Holmes...

LISANDRO: Al principio dudaba un poco si estaba hablando Poirot o Harrison, y era porque era en tercera persona... estaba hablando un narrador...

M1: ¿Y sabemos quién es el narrador?

Avarios: No, es alguien que no existe

CAROLA: A mí me pasó que cuando nosotros habíamos puesto a Poirot, cuando empezamos a comparar los libros de Agatha Christie con los de Arthur Conan Doyle y comparamos a Poirot con (*Se interrumpe*) pensamos que Poirot era como Watson y yo después (*Duda*)

M2: Acá dicen que Husting era como Watson, no Poirot

LUCÍA: Pero si es como Watson, él aparece en todas las aventuras de Sherlock.

M1: ¿Y en esta historia Husting es el que está narrando?

NICOLÁS: No, porque hay un momento en el que dice Hércules Poirot, o sea que se refiere a él como si nunca lo hubiese conocido, así que podríamos sospechar o imaginar que está en tercera persona.

Escena-3

NICOLÁS: Pero algo que quería decir sobre Husting y Watson (*Hace una pausa*) Son como un estereotipo que representan el lector que siempre duda, así en algunos momentos.

M2: Para vos tanto Husting como Watson son estereotipos.

M1: que representan el lector (*Completa las palabras de M2*)

M2: ¿Qué es un estereotipo para vos?

NICOLÁS: Es como un grupo, como una clasificación pero de gente, por ejemplo, o de personajes, por ejemplo el protagonista, el antagonista...

M1: El protagonista, el antagonista, el estereotipo, ¿como que son formas de clasificar a los personajes pensás vos?

NICOLÁS: Sí

M2: ¿Y qué es un estereotipo?

IGNACIO: Yo no sé lo que es

M1: ¿Alguna vez escucharon hablar de esa palabra?

Avarios: Si lo escuché... no sé qué es...

CAMILO: Ustedes vieron cuando ven una película cine catástrofe por ejemplo, que ven los cinco personajes que se encuentran y van diciendo este es el "estereotípico" personaje que se muere primero, este se muere último, los clasifican, y es así, es "estereotípico"...

M1: "estereotipo" con algo "típico" tiene algo que ver

JOSEFINA: ¿Es como lo que va a pasar, lo que define el modelo?

M1: ¿Josefina?

JOSEFINA: Lo que pregunto, si es como el modelo de lo que va a pasar.

M1: A raíz de lo que comentó Camilo, Josefina pregunta, entonces ¿el estereotipo es como el modelo?

LOURDES: (*no se escucha*)... y por ejemplo nuestro modelo es (*no se entiende bien*)... el texto ese que dice (*La mujer*), ¿ese puede ser un modelo?

M1: Esa es una historia en la que nos basamos, pero ¿alcanza a ser un modelo?... ¿qué es un modelo?

M1: ¿Canela?

CANELA: Es como (*Duda*) difícil de explicar. Es una forma de algo, un tipo de algo.

M1: Como un modelo, una forma o un tipo de algo (*Juana dice algo del estilo, no se entiende bien*) ¿Vos lo relacionas con un estilo? ¿Por qué, Juana?

JUANA: No sé, porque un estilo es también como un tipo, algo, algo parecido a otra cosa.

M2: Nico dijo algo muy específico. Él dijo que Husting y Watson son estereotipos, pensemos qué querrá decir.

M1: Y es más, lo pensó como forma de clasificar a personajes. Lo buscaste en el diccionario, ¿a ver?

NICOLE: No lo encontré estereotipo pero yo lo que quería decir es que para mí lo que quiso decir es como que tienen una forma de ser típica o algo así, en algún cuento

M2: ¿Que se repite?

M1: Como que tienen características que se repiten que después se pueden encontrar en otras situaciones o en otros personajes.

NICOLE: Como que son parecidos.

M2: ¿Eso quisiste decir vos Nico? ¿Que Watson y Husting tienen como características parecidas, comunes?

NICOLÁS: Sí pero no, como que tenían siempre una especie de que por ahí hay diferentes personajes con diferentes historias, pero para mí ambos representan lo mismo, que representarían al espectador que duda con esa (*Se interrumpe*) por ejemplo, Husting en uno de los cuentos dice que se confunde en algo y es curiosamente lo que toda persona pensaría, lo que una persona normal pensaría.

M2: Como que están representando el pensamiento del lector

NICOLÁS: Sería como la costumbre del ser humano común, promedio, a tomar el camino más fácil y fallar en eso.

M1: Nico está diciendo que tanto Watson como Husting son estereotipos del hombre cotidiano y del lector cotidiano, que tienen una forma de pensar y es en esos dos personajes como que está representada esa forma de pensar, analizar y ver las cosas, ¿es eso?

NICOLÁS: Sí.

M2: ¿Los demás qué piensan sobre eso? ¿Santiago?

SANTIAGO: Que este tipo de estereotipo no puede faltar en un cuento porque sería el que ayuda al protagonista principal, el solo no podría hacer todo, siempre este estereotipo siempre tiene que estar para ayudar al protagonista porque si vos te ponés a pensar en casi todas las historias tienen algo así, no es tan directo pero tienen algo que sea estereotipo, por lo menos en lo que yo conozco

M1: ¿En todas las historias ustedes encuentran que hay un estereotipo?

LUCÍA: Para mí no.

M1: Acá encontraron *estereotipar*, ¿a ver?

NICOLE: Yo encontré estereotipar “fundir en planchas las formas tipográficas, imprimir con esas planchas; repelir; fijar; insistir”

NAHUEL: Yo encontré Estereotipo: “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con características inmutables”

M2: ¿Eso tiene alguna relación con lo que dijo Nico?

SOFÍA: No.

M1: ¿Entendieron esa definición que leyó Nahuel?, vuelvan a escucharla todos

NAHUEL: “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con características inmutables”

M1: ¿Saben lo que significa inmutable?

JOSEFINA: Que no puede mutar, que no se puede cambiar o modificar nunca.

JOAQUÍN: “imagen o Idea adoptada por un grupo, concepción muy simplificada de algo o de alguien”

M2: Y esto de la idea que comparte un grupo.

M1: Un grupo y además que esa idea no cambia, sino que se va como trasladando a otras cosas, ¿no? Y Nico decía que estos personajes representan las ideas que tienen los lectores, ahí tiene relación. Y además estaba estableciendo una relación Nicolás con el hombre común, con el común de la gente, con ese grupo en común, en su forma de pensar, de actuar.

NICOLÁS: Por ejemplo cuando la gente decía en *Doble pista* todos pensaban en el momento que sería o Parker o Vera Rosakof... porque peleaban por lo que se informaban y luego Poirot termina, es quien sabe ruso, está mejor informado que el lector o que Husting, que es bastante, quiere saber más sobre el tema, termina corrigiéndole los errores, así como... (*Se interrumpe*)

M1: Vos lo que estas queriendo decir es que en relación a los personajes, y lo tradujo para que todos escuchen, tanto Watson como Husting siguen el razonamiento de la gente común, y el lector lo que hace es seguir esa información y la piensa tal cual se está diciendo esa información, es como que no va más allá...

NICOLÁS: Depende... (*Lo interrumpe la maestra*)

M1: Y que Poirot en este caso, decís vos, siempre tiene como una información más, un conocimiento más, que hace que surja una información o que esté pensando en algo que lo está pensando el lector o que lo estu estuvo pensando en su momento Husting o Watson, ¿es eso?

NICOLÁS: Sí

M1: ¿Están de acuerdo? ¿Conrado?

Avarios: Sí

CONRADO: Lo que habías dicho al principio, que en Holmes pasaba también, en el libro de Sherlock Holmes, también estoy pensando que mucho lo estamos comparando con Sherlock Holmes, que, como dijo Nico, vos creías que era uno porque en realidad te guiaba toda la información y en sí Sherlock tenía en la mente que él no era, pero nosotros hasta ahí sabíamos que era él, pero después cuando decía que no, como que cambiaba completamente la historia

M1: ¿Francisca?

Escena-4

FRANCISCA: Para mí eso lo hace el autor porque es para que vos que estás leyendo así y en una parte decís bueno ya va sé que va a ser este, es y no te dan ganas de seguir leyendo porque ya sabés quién va a ser pero es como que el autor sabe lo que te va a pasar cuando lees eso.

M1: ¿vos decís que el escritor tiene una intención?

FRANCISCA: sí, si vos estás leyendo y ves que va a ser Parker y después te dice que no, que él no tenía nada que ver nada y vos ahí decís, ¡¿y si no es Parker, quién es?!

M1: ¿Malena? ¿Para vos es como Arthur Conan Doyle?

MALENA: Sí, siempre que te parece cuál es el sospechoso, no es, es el contrario

M1: ¿y qué te paso con este cuento, con Nido de avispas, te llevo a pensar lo mismo? ¿Esto mismo que decís con Arthur Conan Doyle?

MALENA: Si si

M1: ¿En relación a qué te llevó a pensar lo mismo? ¿Qué es lo que te llevó a pensar que es igual, o que es lo mismo? Porque ahora estamos hablando de Agatha Christie, otra escritora...

MALENA: Sí... no sé

M1: ¿Lucía?

LUCÍA: Para mí que es un cambio en la historia porque vos pensabas que es un culpable y de repente es otro y yo pensaba que Langton iba a asesinar a Harrison pero en realidad fue ... quería planear ... (¿?) un plan distinto y era raro y al final te lo contaba todo..

M1: ¿Qué era lo raro?

LUCÍA: El final porque como él moría y Langton estaba ahí, lo iban a asesinar porque iban a pensar que lo asesinó y era todo confuso porque uno moría y entonces el otro moría.

MALENA: Es como dice Lucía, lo que te quiere hacer creer el autor es que Langton quería asesinar a Harrison y después resulta que Harrison como solo tenía dos meses de vida se ponía en plan de sacrificarse para que Langton muriera o que lo arrestaran

CANELA: No, para que no sea lenta la muerte y sea rápida

SOFÍA: Para mí no quería que él no sufra

Escena-5

M1: ¿Por qué quería la muerte Harrison?

AGUSTÍN: Por la venganza

M1: ¿Qué venganza?

AGUSTÍN: Porque al principio decía, porque yo pensaba que era coso Langton, pero al principio yo pensaba que Langton quería matar a Harrison por la venganza, pero después te das cuenta que cuando volvió MollyDean con Langton, parece que el otro dice "bueno, si me voy a morir en dos meses, voy a aprovecharlo lo máximo, vengarme de él porque se me fue la prometida con él, volvió con él, así que me voy a vengar de él, ya que me voy a morir, me voy a suicidar" y ya que él escribió en la farmacia lo del veneno, que él sacó el cianuro, iban a pensar que era él y que iba a morir en la horca, entonces qué iba a hacer, iba a morir más rápidamente y el otro iba a morir sufriendo porque la horca te ahorca...

M2: horrible la muerte...

M1: ¿Están de acuerdo con lo que dijo? ¿Vos Fermín?

FERMÍN: Que Harrison se quería vengar porque el otro le había sacado la prometida,

M1: ¿quién le sacó la prometida a quién?

SANTIAGO: Harrison a Langton

M2: ¿Santiago?

SANTIAGO: En mi opinión Langton al principio pensaba que se quería vengar porque le había sacado la prometida, y justo en un trabajo que se necesitaba veneno medio raro, y justo la última compra en la farmacia había sido de veneno de cianuro de potasio, entonces es medio raro que en un trabajo de veneno... se lleve tan bien con alguien que le sacó la prometida... es medio raro y por ahí tenía intenciones de asesinarlo.

M2: ¿Entonces vos decís que Langton tenía intenciones de asesinarlo?

SANTIAGO: Sí

Ax: Claro...

M1: ¿Y podemos saber cuál es el motivo del crimen?

LOLA: Es que ya que Harrison le sacó la mujer a Langton, de alguna forma primero empezó a parecer un poco más racional, no parecía enojado, lo nombraban de una manera como si no fuera alguien que está resentido, y ahora le hace un favor a Harrison de sacarle las avisvas y después dicen que van a comprar tal químico porque había otro que si lo usaban también puede

provocar otra cosa y termina usando ese otro químico para en vez de usarlo con las avispas las plantas o lo que fuere, quiere usarlo para el crimen, para el asesinato.

M1: ¿Y quién quiere matar a quién?

LOLA: ¿Langton a Harrison?

Avarios: No no... para mí los dos.

M1: ¿Cuál es el verdadero motivo del crimen?

Avarios: Le sacó la prometida...

M1: ¿En algún momento en el cuento, en la historia sabemos cuál es el verdadero motivo del crimen? ¿Dónde? Lucía dice que sí...

M2: Lautaro ¿vos que pensás?

M1: Vuelvo a preguntar, en la historia, ¿en algún momento sabemos cuál es el motivo del crimen?

(silencio, ninguno quiere responder...)

LAUTARO: Había que buscar una parte donde dice verdadero crimen...

M1: ¿Dónde dice? Buscalo, ¿los demás?

M1: ¿Francisco?

FRANCISCO: Era sobre la pregunta, ¿Era, cuál era el conflicto?

Avarios: El motivo...

M1: ¿Motivo de qué?

Avarios: asesinato...

FRANCISCO: El motivo era que le había sacado la prometida a...

M1: ¿Quién a quién?

FRANCISCO: No me acuerdo los nombres...

Ax: MollyDean...

M1: El final, todos busquen dónde en la historia hay una relación entre Langton, Molly Dean y Claude Langton

(nadie lo encuentra)

NACHO: Página 38, primera columna, "sé algo más vi a Claude Langton y MollyDean, cuando ellos se creían libres de ojos indiscretos, ignoro la causa de la ruptura..." *(se pone nervioso, no quiere leer)*...

(Se ponen a hablar del oculista, no es por nervios es porque no ve)

NICOLE: "sé algo más, sí sé algo más vi a Claude Langton y MollyDean, cuando ellos se creían libres de ojos indiscretos, ignoro la causa de la ruptura de enamorados que llevó a separarlos poniendo a Molly en brazos de usted, pero comprendí que los malos entendidos habían acabado entre la pareja y que la señorita Dean volvió a su antiguo amor" *(Relee)*

M1: ¿Cuál es esa relación entonces?

NICOLE: Que Langton y Molly eran pareja y...

Ax: Y Harrison se roba a Molly

NICOLE: Que... Harrison se la robó a Langton, y entonces...

M1: ¿Y después qué sucede con Molly? Por lo que acaba de decir Nicole, era pareja de Langton, (*varios niños repiten "Langton"*) se separa y cae en brazos de Harrison, pero parece ser que Molly no termina con Harrison

Ax: Con Langton no termina

Ax: Con Harrison

Ax: Nono con Langton termina

M2: Qué confusión...

M1: Vuelvo a leer esta parte: "...ignoro la causa de la ruptura de enamorados que llevó a separarlos...", ¿separarlos a quiénes? (Avarios: A Molly y Langton), "poniendo a Molly en los brazos de usted" ¿quién es usted? (*Varios repiten "Harrison"*)... "pero comprendí que los malos entendidos habían acabado entre la pareja y que la señorita Dean volvía a su antiguo amor"

Avarios: Aaah!!

M1: ¿Cuál era ese antiguo amor?

Avarios: Langton

Avarios: O sea que terminó con... se volvió a enamorar otra vez... entonces Langton no tenía por qué vengarse...

M1: Josefina les quería leer otra parte...

JOSEFINA: "tiene usted relaciones y piensa casarse Monsieur Harrison, conozco a la señorita Molly Dean, es una joven encantadora y muy bonita, antes estuvo comprometida a Claude Langton a quien dejó por usted" (*Re/lee*)

M1: ¿Entonces? ¿Cuál es el verdadero motivo?

Ax: Que antes de casarse se lo dejó... por... Harrison

M1: ¿En algún momento Poirot habla de cuál es ese motivo, lo aclara? ¿Leemos un poquito más? página 38, primer párrafo, ¿Sofía?

(Avarios: tocó el timbre)

SOFÍA: "Usted no me vio amigo mío porque tenía otras cosas en qué pensar, pero advertí algo más en su rostro, advertí esa cosa que los hombres tratan de ocultar, odio amigo mío, no se molestó en negarlo" (*Re/lee*)

M1: ¿Cuál es el verdadero motivo?

Avarios: Odio

M1: ¿Cuál es ese sentimiento que lleva a Harrison a querer cometer semejante crimen?

Ax: venganza...

Ax: odio...

M1: ¿Camilo?

CAMILO: Hay tres palabras para definirlo: amor, odio, venganza.

M1: ¿Para vos definen los motivos por los que se quiere cometer el crimen?

Ax: Furia también...

M1: como no todas las voces fueron escuchadas, quiero que escriban qué los llevó a pensar el cuento que leímos.

2.4. Conversación a partir de la lectura de “Los crímenes de la calle Morgue” de Edgar Allan Poe (CD4)

Registro de clase (CD4)

Fecha: 7 y 14 de julio, 2015

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Curso: 6° grado

Lectura: “Los crímenes de la calle Morgue” de Edgar Allan Poe

Docente del curso: Alejandra Omelusik

Participaron de la clase: la maestra del curso (M1), la maestra-investigadora (M2), la maestra de acompañamiento pedagógico (M3).

Primera clase:

La maestra lee en forma ininterrumpida hasta la página x. Cuando detiene la lectura los chicos preguntan qué pasa y la maestra les explica que como es un cuento muy largo, van a leerlo en partes. Se escuchan varias voces protestando:

Noooo, no vale // En la mejor parte // Qué pesadilla

Escena-1

M1: Cami, qué le estabas contando a Fernanda

M2: Lo que nos pasó a todos, creo. Decile.

CAMILO: Que cuando se desprendió del tronco fue una pesadilla.

M1: Te pareció una pesadilla.

CAMILO: El mejor cuento del mundo.

M2: Escucharon lo que dijo Cami. ¿Les pasó lo mismo? Ahora que se callaron ¿lo querés repetir así lo escuchan todos?

CAMILO: Okey. Que cuando dijiste que al tratar de levantar el cuerpo, ahí la cabeza se desprendió del tronco fue una pesadilla.

JOAQUÍN: Esa fue la mejor profe.

M1: Fue una pesadilla dijo. A ver Cami, ¿por qué lo pensaste como una pesadilla?

CAMILO: No sé, porque ahí nos despertamos, ahí empezamos a hablar.

M1: Es como si nos hubiésemos despertado en ese momento, de esa pesadilla que tiene que ver con esa imagen de la muerte, de cómo estaba el cuerpo.

CAMILO: Todas las partes de los... *(Lo interrumpe un compañero)*

JULIÁN: A mí me pasó por ejemplo cuando leí Arthur Conan Doyle me gustó, también Agatha Christie. Pero Edgar Allan Poe no sé, como que llegó a alcanzar, como que me atrajo un montón porque los otros dos autores me gustaron pero Edgar Allan Poe me llegó hasta... la médula (*Se toca el pecho con las manos*).

ANA: El corazón.

JULIÁN: Sí, lo que más me gustó.

M1: ¿Y por qué pensás que te llegó hasta la médula?

JULIÁN: Porque a mí me gusta el estilo que tiene... me gusta porque... me gustan así todos los cuentos que son medio psicológicos, así como re...

M1: Vos hablás de estilo, ¿estás hablando del estilo de Edgar Allan Poe?

JULIÁN: Sí

M1: ¿Cuál sería para vos el estilo de Edgar Allan Poe?

JULIÁN: Todo, sería como medio... no lo pondría de terror porque terror no lo dejaría terror, no es terror. Es como, sería como algo...

LOLA: Terror psicológico

JULIÁN: Claro, terror psicológico porque es como (*Lo interrumpe un compañero*).

FERMÍN: Es para no leer antes de dormir.

M1: A ver Fermín ¿por qué?

FERMÍN: Porque te da una pesadilla.

M2: Como decía Camilo.

(*Bullicio*)

Escena-2

LOLA: Yo pienso igual que Julián porque los dos autores anteriores a mí me gustaron, pero este autor tiene una manera de poder admirarlo, de poder como seguir el cuento o la historia que sucedió o cosas así. Tiene diferentes temas porque sus cuentos a comparación de "El corazón delator", este es más diferente.

M1: ¿Por qué es más diferente?

LOLA: Porque como que los temas que tiene los exagera a tal límite que lo hace mejor al cuento. Por ejemplo en "El corazón delator" tenía muchas psicopatía, por decirlo así, y locura el hombre. Y en este cuento hasta ahora es como que es más...

M1: ¿Cuáles son esos temas que vos decías que los lleva hasta un grado de exageración? ¿Acá también lo encontrás?

LOLA: Sí. Creo que vi un poco porque tiene como esa cosa de terror o psicológico

M1: ¿Para vos también está presente el terror?

LOLA: Un poco, más o menos

M1: Y en alguna situación en particular, algo te hizo pensar en ese terror.

LOLA: Creo que en la parte donde dice, sobre todo cuando encontraron al... al cadáver.

Ax: ¿A cuál de los dos?

M1: ¿Cuántos eran?

Ax: Eran dos.

(*Bullicio*)

M1: ¿Qué Nicolás?

NICOLÁS: Respecto a lo que dijo Julián. Tal vez hoy en día con la tele, los videojuegos y los juegos y esas cosas, no lo consideremos terror, pero en esa época era lo más realista a lo que se podía llegar. A lo mejor en esa época era terror psicológico o algo así.

M1: ¿Estás pensando cómo se logra el terror a través del cuento escrito?

NICOLÁS: Sí

M2: Y que en esta época es diferente que en la época anterior está diciendo.

M1: Es diferente a la época en la que fue escrita esta historia. Para todos: por favor les pido que escriban en la carpeta debajo de lo que registramos que leemos en clase, qué les pasó con lo que leímos hoy porque lo vamos a retomar la semana que viene.

Segunda clase:

La maestra continúa la lectura del cuento hasta el final. Al terminar los chicos aplauden y comienzan a comentar libremente en forma desordenada. La maestra le pide a Nicolás que diga para todos lo que estaba comentando:

Escena-3

NICOLÁS: Si bien estuvo muy bien explicado el final, debo admitir que medio como que se desvió porque tenía algo un poco de risa.

M2: ¿Y qué te dio risa, por qué?

NICOLÁS: Porque es demasiado... dice que fue un orangután...

M2: ¿Te dio risa porque es como increíble que haga eso un orangután?

NICOLÁS: Estuvo bueno el final, pero desviaron el... el propósito, al menos ahora en esta época cuando vos pensás en eso, te desviás de lo que había pasado, que estaban todos estrangulados, que estaban las mujeres estranguladas y el hombre investigando. Es como que...

M2: Querés decir que algo terrible, escalofriante que ocurrió después cambió como el rumbo, el propósito decís vos ¿cuál sería el propósito?

NICOLÁS: No, no es que cambió el propósito. Cambió el rumbo en sí, o sea... por ejemplo eso pasa muchas veces que (*No se escucha*) hace un final así tipo medio extraño y... no sé cómo se lo habrán tomado las personas antes. A lo mejor...

M1: ¿Cómo les resultó ese final decís vos?

NICOLÁS: No, hablo de eras atrás...

M2: ¿Eras atrás?

NICOLÁS: Muchos años

M1: ¿De qué estás hablando? ¿De la época en la que transcurre la historia?

NICOLÁS: Más o menos en 1800.

M2: ¿Y cómo lo habrán tomado los lectores de esa época?

NICOLÁS: Porque ahora ya no queda como un final demasiado... queda medio... como que desvía la temática al final.

M1: ¿Por qué desvía la temática? ¿Cuál sería la temática?

NICOLÁS: Sería tipo terror psicológico.

M1: ¿Cuál sería ese terror psicológico?

NICOLÁS: y porque aparecen cadáveres, totalmente... mujer totalmente asesinada y va... no sé si terror psicológico, pero un poquito tiene combinada con lo típico de un cuento policial

M1: ¿Vos cuando decís terror psicológico estás pensando en el efecto que genera lo que se está contando?

NICOLÁS: Y sí, aunque a mí no me dio mucho miedo, pero como digo, tal vez en esa época daba más miedo.

M2: Jose quería preguntar algo, creo.

JOSEFINA: ¿Qué es lo que se desvía? Da un poco de miedo o de impresión.

NICOLÁS: Eso será en el fondo, pero a mí me dio un poquito de risa.

JOSEFINA: Para mí no lo desvió, es otra opción que no siempre tiene que ser un humano el culpable. Es como otra opción, para mí no lo desvió, no desvió la historia.

AGUSTÍN: En realidad eso le dio algo más interesante porque como estaba descripta la escena del crimen parece que el asesino lo hubiera hecho con toda intencionalidad. Dice que agarró la caja fuerte, que iba a robar, o sea está descripto como que un asesino humano lo pensó todo. Pero no, fue por pura casualidad de que el orangután se encontrara con la caja fuerte abierta y que haga todas esas maniobras que hace un asesino pensando. El orangután no quería hacer eso, estaba imitando otra cosa, es un animal, era violento pero no quería matar y robar las cosas y meterla en la chimenea. No, eran cosas que las hacía por instinto. Entonces eso le dio más... más interesante... como más original. No es como todos los cuentos que vos encontrás que es un asesino, es un malo, así, es algo más nuevo y que ni te lo esperabas.

M1: No es como los cuentos que hemos leído antes en los que el criminal es una persona. En este caso es un animal que reacciona con instinto, no con razonamiento, no con intención.

Escena-4

CAMILO: Yo tengo una dudita de la historia, un poquito larga para leer en clase. Me agarró la duda de si ¿en París tienen todas las ventanas abiertas a las tres de la madrugada? Porque me agarró la duda, porque el señor tenía la ventana abierta y se fue el mono; las ventanas abiertas de la señora, levantadas... Y me agarró la duda de qué hacen con su vida.

M1: ¿En la historia se hace mención a las ventanas? (*dicen que sí*) ¿De qué manera se hace mención a las ventanas?

MORA: Porque fue la forma de entrar. Fue como una puerta para el orangután.

CAMILO: Es como una cosa que en el momento que decidió, no es que "uy no sé cómo hacer que entre el orangután, voy a poner que entre por esa ventana" (*como si hablara el escritor*)

M1: Ah, vos estás pensando en cómo lo pudo pensar el escritor en ese momento, cómo lo resolvió. ¿Y hubiese sido lo mismo que el orangután entrara por la puerta en lugar de por la ventana? ¿Hubiese generado lo mismo?

LUCÍA: Que encima que mata a dos personas el orangután, no es creíble que un orangután abra la puerta, pase, la cierre. Es un animal, puede pasar por la ventana.

JOSEFINA: Nadie deja la puerta abierta, es más fácil que deje la ventana abierta que la puerta abierta, si querés ventilar dejás la ventana abierta. Es mucho más creíble.

M1: ¿Tiene entonces que ver con...? *(la interrumpen)*

ALUMNA: con el realismo tiene que ver.

M1: ¿Con el realismo con que esta situación que leemos y que pensó el escritor sea creíble?

JOSEFINA: Sí

Escena-5

FRANCISCO: Lo que quería decir, que me causó intriga de saber por qué quería afeitarse el orangután.

NICOLE: Porque lo había visto al...

FRANCISCO: Sí, pero por qué.

M1: A ver, no hablen todos juntos porque no nos podemos escuchar y también porque el que tiene alguna duda no la puede despejar. Te escuchamos Fran.

FRANCISCO: Y también no sé por qué fue a la casa de L. *(se escucha que alguien dice por la luz)* pero no sé por qué le empezó a afeitarse el pelo.

(Algunos dicen "porque lo vio al dueño")

M1: ¿Quién puede responder a esa pregunta?

(Algunos chicos no escucharon la pregunta de francisco y la maestra le pide que la repita más fuerte)

FRANCISCO: No entiendo, y esta es la pregunta principal para mí, que no entiendo por qué el orangután quiso afeitarse la cabeza.

M1: Vos en esa pregunta estás haciendo una afirmación. Esa afirmación tiene que ver que vos entendiste que el orangután le quiere afeitarse la cabeza a Madame L.

NICOLE: Que el orangután vio al amo haciendo eso, haciéndoselo él mismo, y quiso imitarlo.

M1: Entonces esa actitud, ese comportamiento del orangután fue por imitación de ver a su dueño que se afeitaba y con la navaja quiso imitar el mismo comportamiento.

NICOLE: Una parte de la historia lo dice.

M1: A ver, ¿lo tenés ahí cerquita Nicole, lo podés encontrar? Santi, ¿vos que querías agregar mientras busca?

SANTIAGO: Que para mí que eso que hace el orangután es también un poco instintivo sacarle la cabeza. Porque es peligroso tener un orangután suelto con una navaja sabiendo que los orangutanes es un animal y los animales tienen ese pensamiento instintivo que no lo quiere hacer por ahí, pero el instinto por ahí, o la mente le dice que lo haga porque también son animales salvajes y no se puede domar un orangután, siempre puede reaccionar así. Y por eso es un

animal muy peligroso, hay casos que en los zoológicos a los cuidadores les han sacado dedos con la boca o algo así. Es instintivo eso.

M1: Nicole encontró el fragmento al que hacía referencia. ¿En qué página estás Nicolle?

NICOLE: en la 64.

M1: En la 64, casi finalizando ¿la ubican?

Ax: ¿En qué columna?

NICOLE: En la dos

M1: En la segunda columna.

NICOLE: *Navaja en la mano y embadurnado de jabón había... no sé qué... sentado frente a un espejo y trató de afeitarse, tal como sin duda había visto hacer a su amo espiándolo por el ojo de la cerradura (leyó)*

JOSEFINA: Pero igual dice que le arrancó el pelo con una navaja, con cuero cabelludo.

M1: Francisco, ¿escuchaste lo que leímos?

FRANCISCO: Sí

M1: ¿Sí? ¿Y escuchaste la aclaración que hizo Josefina?

FRANCISCO: Sí

M1: Le arrancó esos mechones de pelo, pero hasta con cuero cabelludo.

Escena-6

LISANDRO: Dice que los mechones eran arrancados por manos muy fuertes, que tenía unos mechones con millones, bueno millones no, con un montón de pelos y...

M1: ¿Y eso lo podía hacer una persona?

LISANDRO: No sé, dice que tenía que tener fuerza como anormal. Y que todavía tenía sangre... cuando veían la escena.

M1: Entonces ¿tiene relación eso que conjeturaba en un principio Dupin con lo que terminó confirmando? (*silencio*) ¿Sí? ¿Eso que se dijo primero con lo que terminaba diciendo al final de la historia el narrador? ¿Lo que terminaba contando?

LISANDRO: Sí, coincidía con la escena del crimen.

NICOLÁS: Como que no tiene mucho sentido que haya sido el mono... el orangután. Personalmente primero pienso que puede ser una especie de fantasma, de ser sobrenatural...

JOSEFINA: pero eso sería sobrenatural...

M2: Pero déjenlo terminar.

NICOLÁS: O un hombre normal... y le daría mucho más sentido. Por ejemplo, a ver, hagamos que la historia es así: tiene algo, tuvo un problema con las mujeres, con una de las mujeres o las dos, y entonces va y entonces las mata. O sea no es que sea un asesino serial porque cuando matás a alguien realmente significa que lo conocés, va según entendí yo.

M1: ¿Es lo que vos pensás?

NICOLÁS: Para mí hubiese quedado mejor así.

M1: ¿Qué opinan los demás?

JOSEFINA: Pero sería la historia clásica, la clásica historia de un hombre, que el culpable es un hombre. En cambio eso es un poco más original.

M1: A ver Sol.

Escena-7

SOL: Por eso yo iba a decir que también el autor tiene sus, sus cosas que son como fuera de lo normal. Tiene esa costumbre de hacer que la narración sea extraordinaria en serio, es como un talento que tiene...

M1: ¿Estás hablando de Edgar Allan Poe, del autor, del escritor de este cuento y de otros cuentos que leíste? ¿Qué tiene de extraordinario la escritura? ¿Por qué es extraordinaria?

SOL: *(Se atoró, no puede seguir hablando)*

M1: ¿Qué opinan los demás con respecto a lo que está diciendo Sol? Repite lo que dijo Sol para los que no escucharon.

LUCÍA: Para mí que no es tanto así como dijeron Edgar Allan Poe. Porque para mí que el estilo de E.A. Poe es más de locura que así, como que... no extraño, pero algún... que sea creíble pero que también tenga una parte de locura. Por ejemplo, el ejemplo que daba Nicolás que era sobre una persona que estaba loca que le había pasado algo y que se convirtió en asesino.

JOSEFINA: Es todo el extremo A.A. Poe. Lleva todo a un extremo porque por ejemplo en *El corazón delator* es un extremo que suene tan fuerte un corazón y acá es muy raro que entre un orangután, pero es parte del género que escribe él, porque casi todas las que leí son así como muy extremistas, lleva todo a los extremos.

M1: ¿Y vos estás pensando en el género, qué género sería?

JOSEFINA: No sé, es como terror, suspenso, pero a la vez también es un poco fan... no fantástico pero... no sé cómo explicarlo.

M2: ¿Como que se mezcla el terror y la fantasía?

JOSEFINA: Claro

SERRANA: A mí me gusta cómo escribe.

M1: ¿A vos te gusta cómo escribe?

SERRANA: Sí, porque yo no sabía que era un orangután que, coso... no no nunca... no sé me gustan las cosas así, sorprendentes.

M1: A vos te sorprendió que fuera un orangután y no una persona, un humano

SERRANA: Claro, no como otras cosas que hemos leído que son de personas, no son de animales y todo eso.

JOSEFINA: Es más predecible, o sea hay... E A Poe no es muy... no te podés imaginar lo que puede haber en sus cuentos porque vos no te vas a imaginar que es un orangután, siempre vas a lo básico, siempre pensás que es una persona el culpable. Y él te sorprende porque en verdad no era una persona.

CANELA: Iba a decir que... me pasó un poco raro que... ya un orangután es como muy... ¿no tenías otra cosa que pensar? Es como que lo quiso hacer muy de repente, como... como que te va dando sospechas y de repente es otro que nada que ver, porque... hacen eso generalmente

los escritores, pero un orangután ya es como demasiado, un animal salvaje que se escapó con una navaja y que de casualidad entró por una ventana y quiso afeitarse a una mujer y la mató.

M1: ¿En qué sentido decís que es demasiado?

CANELA: Es como demasiada casualidad y demasiado raro.

SOL: Por algo está en el libro que se llama *Narraciones extraordinarias*.

M1: Esa rareza tiene que ver con que no es común que aparezca en una historia un crimen o de dos asesinatos un animal que sea responsables de esas muertes.

Como ya terminamos de leer necesito que todos escriban en lectura para mañana lo que les pasó con este cuento que leímos porque hay muchos que no hablaron hasta el momento y me interesa saber qué es lo que les está pasando.

Nota: *cuando salen todos al recreo, Nicolás se queda para hacerle un comentario a la maestra: "No tiene sentido el final, te desviás, es como que va subiendo en una escalera imaginaria y de repente tropieza".*

2.5. Conversación a partir de la lectura de "La espera" de J. L. Borges (CD5)

Registro de clase (CD5)

Fecha: 2 de julio, 2015

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Curso: 6° grado

Lectura: "La espera" de Jorge Luis Borges

Docente del curso: Alejandra Omelusik

Aplausos al terminar la lectura de la maestra.

Escena-1

LISANDRO: Es muy artístico este cuento. Ahora entiendo por qué a mi papá le gusta tanto Borges.

M1: ¿Por qué es tan artístico para vos?

LISANDRO: No sé, decía muchas metáforas, no sé, decía cosas de sueños, muchas palabras complicadas. Y también se refería en una parte al arte, decía.

M1: ¿En qué parte? ¿Y cómo se refería al arte?

LISANDRO: No me acuerdo.

M1: ¿Se acuerdan ustedes esa parte que estábamos mencionando?

LISANDRO: Por ejemplo: "No se veía a sí mismo como un personaje del arte"

M1: A ver cómo dice, leelo fuerte así te escuchan todos.

LISANDRO: "Villari no los advirtió porque la idea de una coincidencia entre el arte y la realidad era ajena a él dócilmente trataba de que le gustaran las cosas... a diferencia de quienes han leído novelas no se veía nunca a sí mismo como un personaje del arte". (Lee)

M1: ¿Qué piensan ustedes con respecto a esto que acaba de leer Lisandro?

SANTI: Villari como que no se veía como alguien que tenga un interés por el arte. Porque ahí dice que por más de que leyó el libro, a diferencia de quien ha leído novelas no se veía nunca a sí mismo como un personaje del arte, como que no se había interesado por el arte, pero era como algo que le estaba pasando que era como medio artístico.

M1: ¿Y qué era eso artístico que le estaba pasando?

SANTI: Que era como que no sabía si estaba en la vida o en un sueño, era como para él raro o cada vez que soñó algo se confundía los sueños con la realidad. Por ahí él pensaba que estaba en un sueño toda la vida y que él ya había muerto y que eso era un sueño o cuando se acostaba que soñaba esas cosas y al final cuando fueron verdaderamente los desconocidos sacó el revólver y disparó, pero es como que se confundía el sueño y la realidad ahí.

M1: ¿Y eso para vos tiene que ver con lo artístico?

SANTI: Claro.

M1: Ese juego entre realidad y sueño aparece en lo artístico.

SANTI: Claro porque tampoco sabía si estaba en un sueño o estaba viviendo la vida.

LOLA: O sea concuerdo con que es arte, pero es como un arte abstracto porque es como ese tipo de cuentos donde la historia es como que sentís que no estás leyendo el principio porque hay cosas como que ya hubieran empezado. Por ejemplo, sobre lo que dijo Santiago, que en un momento dijo que él vio en el diario que un hombre con el mismo nombre ya había muerto y que eso lo tomó Santiago como si hubiera sido un sueño de él, pero en verdad se aclara cuando acá dice "No lo sedujo ciertamente el error literario de imaginar que asumir el nombre de su enemigo podría ser una astucia". O sea que él había usado el nombre de su enemigo.

SANTIAGO: Dijo que tampoco, él decía que tampoco era que lo seducía la idea de que estaba en la vida, porque no sabía si eso lo tranquilizaba, decía en una parte, o pensaba que era algo malo. Eso tampoco lo diferenciaba, si es que ya había muerto, si estaba en un sueño, no sabía si era algo malo o bueno.

M1: ¿Y por qué tenía, para vos, esa intranquilidad?

SANTIAGO: Y porque tampoco, yo lo veía como medio mal a él, como que no le importaba mucho la vida, era, estaba triste, el único amigo era un perro, era como que... por ahí por eso, porque no...

M1: Te imaginaste al personaje en esta situación de soledad, confundido decís vos Lola.

JUAN: Yo tengo dos preguntas para Santi y para Lola. Si me pueden decir lo que es para Santiago el arte y para Lola el arte abstracto, porque yo a este cuento no lo leo como que tenga algo de arte, solamente lo mencionó en una parte y nada más.

SANTIAGO: Ahí yo veo arte porque cuando veo que él no diferencia entre un sueño y la realidad porque por ahí en este caso para mal, pero a veces como que por ahí es como su imaginación, y la imaginación también un poco es arte, porque por ahí la imaginación lleva a pensar que sigue con vida y que es un sueño eso pero en realidad ya murió y como habla de la imaginación que me parece algo medio artístico eso. A eso es a lo que le veo medio arte.

M1: Juan ¿responde a tu pregunta?, ¿entendés lo que quiso decir Santi?

JUAN: Sí

M1: ¿Y vos Lola? ¿Por qué abstracto?

LOLA: Yo primero voy a definir lo que para mí podría ser arte para explicar lo que sería el arte abstracto. Para mí el arte está cuando hacés una acción donde usás la creatividad de tu mente, o sea si vos pintás eso sería el arte más entendible, si vos pintás un dibujo estás haciendo arte, si vos creás tu propia historia en un cuento estás haciendo arte. Y por eso el arte abstracto es cuando una persona hace un arte que solo se puede entender a su modo, o sea, que cada persona que lo vea lo entiende a su modo, o sea, hay una pintura abstracta y yo voy a verla y la entiendo a mi modo, Sol va a verla y la entiendo a otro modo.

M1: Entonces para vos el arte tiene que ver con esa interpretación y ese significado que cada uno le puede otorgar a esa obra, ya sea escrita, pintada... más allá de lo que quiera transmitir el autor de esa obra, cada uno puede hacer una lectura diferente. Para vos eso es arte.

LOLA: Sí, y en esta historia el arte abstracto es como ya empezó es como, yo lo vea como ese tipo de historias que ya tienen un comienzo que no se lee, porque dice que tiene un enemigo, que se va a un hotel... eso es como que no lo explica. Y es abstracto porque como no lo explica cada uno puede interpretarlo y entenderlo a su modo.

M1: Hay cosas que no se cuentan, entonces para vos eso que no se cuenta tiene que ver con la abstracción que cada uno puede hacer de eso que no se cuenta. ¿Los demás qué opinan?

LISANDRO: Para mí el arte es una manera de expresarse, con la música, con los cuadros, con

la multimedia, con la... por ahí yo no conozco. Para mí el arte abstracto sería una manera de interpretar un dibujo que la gente puede interpretar de diferentes maneras, que no es un objeto específico, puede ser cualquier cosa, una forma rara...

M1: Una forma que para vos cada uno le otorga un sentido diferente.

LISANDRO: Sí, por ejemplo a mi papá le gustan los cuadros abstractos.

M1: ¿Por ejemplo?

LISANDRO: No sé los nombres de los cuadros.

M1: Compartís muchas lecturas y muchas charlas con papá ¿no?

LISANDRO: No, es que está todo el día taladrando con el arte la cabeza. Trabaja en multimedia.

M1: Ah, y entonces tienen muchas conversaciones al respecto.

LISANDRO: Sí, a veces, pero a mí no me atrae mucho el arte.

M2: Y pensando en eso te pareció que este cuento tiene algo de artístico, cuando empezaste a hablar...

LISANDRO: Sí

AGUSTÍN: Yo escuché lo que decía Lola del arte abstracto. Me parecía que como lo describía en este cuento hay porque cada uno puede interpretar de distintas maneras. Yo iba leyendo el cuento y poco a poco iba sacando pequeñas conclusiones. Para mí, tengo otra cosa para decir aparte de esto, me parecía que el tipo era un tipo de, que tenía o había pasado una situación muy mala y que como que está escapando de su vida, como que se ponía encerrado, cualquier cosa como si lo empujaban como que se ofuscaba y se iba encerrado de vuelta.

M1: Se estaba escondiendo de algo el personaje. Y estaba temeroso de eso que se estaba escondiendo.

AGUSTÍN: Sí, y a veces se ponía por cualquier cosa que lo empujaran o... ya pensaba que lo querían matar, lo querían hacer algo, que lo querían agredir, se iba, porque en una parte dice... que habían pasado como cinco días que volvió a salir a la calle. Y soñaba siempre con el mismo momento, como que algo le pasara. Y yo saqué una conclusión, cuando se quedaba mirando la enredadera para mí me parecía que el tipo temía que algo pudiese venir de ahí. El tipo estaba todo temeroso, para mí había pasado una situación mala y temía que le pudieran hacer algo y se fue a ese lugar, se quedó ahí y salía muy poco a la calle, no salía a lugares muy lejanos de ahí... siempre si le pasaba algo, si alguien lo empujó sentía como que lo había hecho a propósito, se encerraba cinco días o seis.

LUCÍA: Por su seguridad.

JOAQUÍN: Yo encontré algo en la página 84.

M1: A ver ¿qué encontraste Joaquín en la página 84? ¿Tiene que ver con lo que estaba comentando Agustín?

JOAQUÍN: Sí, acá dice: "Un hombre alto y joven de pelo oscuro esa noche se repitió que no lo conocía, sin embargo cuatro o cinco días pasaron antes de que volviera a la calle" (Lee)

M2: ¿Qué le había pasado ahí Joaquín, por qué se encerró cinco días?

JOAQUÍN: Cuando lo habían empujado.

M1: ¿En qué situación le pasó eso?

JOAQUÍN: Cuando volvía de... cuando estaba yendo para la casa me parece.

M1: Cuando volvía del cinematógrafo. ¿Todos saben qué es un cinematógrafo?

AVarios: Un cine.

NACHO: Un cine con una pantalla.

M1: Hoy le decimos cine. Nico, que hace rato que estás con la mano levantada.

NICO: Quería decir algo medio respecto al arte abstracto, y es que para mí el arte abstracto es algo que comúnmente que solo el autor o quien haya pasado por una experiencia similar lo puede entender, no como dice, tal vez me esté equivocando, pero... Y también ese hombre, ese tipo, está entre la vida real y la fantasía, es como que a veces pareciera que...

M1: ¿Por qué para vos está el personaje entre la realidad y la fantasía? ¿Qué es lo que te lleva a pensar eso?

NICO: Que... por algo tuvo varias veces ese sueño, habrá sido por miedo o tal vez porque él ya lo haya hecho y no lo contaron o algo así, aunque no lo creo... será por eso que a él le sale, o sea...

M1: Para vos entonces la realidad y la fantasía tienen que ver con este juego al que hacía referencia Santi entre sueño y realidad.

NICO: Sí.

M1: ¿Julián?

JULIÁN: Yo no lo tomaría como arte, yo lo tomaría más como locura, pero no como la locura de Poe, lo tomaría como menor.

M1: ¿Por qué te hizo pensar en la locura?

JULIÁN: Decía que no como en la locura de Poe, porque Poe en los cuentos tiene, son (*hace un gesto con las manos*), son re locos los cuentos de Poe. Yo lo tomaría como una locura más reducida digamos, más chica porque además es como locura porque en sí el señor está todo el día pensando, se siente todo perseguido, que lo van a matar, mira la enredadera y después siempre sueña lo mismo... Yo no le veo el arte en realidad a eso.

M1: Vos entonces lo estás pensando en función del personaje y en la situación en la que para vos está el personaje, ese sentimiento que el personaje tiene que también lo dijo Agustín en algún momento, que se siente como perseguido. Para vos eso tiene que ver como con un estado de locura.

M2: Josefina dijo que no estaba de acuerdo, no sé si por la misma razón.

JOSEFINA: Claro, porque me parece que no le encuentro la parte del arte, yo también lo veo más por el lado de la locura porque capaz que esa persona que lo empujó nunca existió y él está muy perseguido y para él lo están buscando o hay alguien que juró venganza y se los imagina y es producto de su imaginación y ese miedo es porque alguna vez le pasó algo.

M1: Ahora, ustedes lo están pensando, tanto Julián como vos, lo están pensando en función de los personajes. Creo que los chicos, tanto Santiago como Lola y Lisandro también, lo están pensando pero en relación a este juego que parece estar para ellos entre el sueño y la realidad, entre, para Nicolás, la fantasía y la realidad. Relacionan el arte con eso y no con los sentimientos del personaje.

CAMILO: Para mí cualquier tipo de expresión como la música, la plástica, incluso la radio podría ser, todo es un, se podría decir que es arte, porque es arte. Pero el cuento en sí, la historia no

se basa en el arte, es solamente un pensamiento que cruza la mente del personaje cuando ve que no disfruta del cinematógrafo, como que no, a diferencia de los que leen novelas no se siente... personificado se podría decir en un personaje de la historia ficticia.

M2: Claro, vos estás haciendo referencia a la primera frase que leyó Lisandro cuando habló del arte ¿no?

CAMILO: Para mí no es un cuento que trate del arte, para mí no es un cuento artístico en sí, digo que es arte porque es un cuento, pero...

M2: Claro, vos estás diciendo que en el cuento en un momento se hace referencia al arte, pero por otra razón, por lo que está pensando el personaje en ese momento.

CAMILO: Claro, y que trata de que lo usen las historias, pero no lo usan.

Josefina: Pero si es artístico tiene que tener arte.

Escena-2

M1: Ahora, Cami, vos hablabas de la historia pero en ningún momento te referiste a la historia.

CAMI: Porque la historia en sí no se trata de "el arte".

M2: ¿De qué se trata la historia?

M1: ¿Cuál es esa historia? ¿Lauti? ¿Cuál es la historia del cuento? ¿Bruno? Vos por ahí también lo podés ayudar. ¿Cuál es la historia de este cuento para vos? ¿Estuviste escuchando lo que dijo Martín y lo que dijeron tus compañeros?

BRUNO: Sí

M1: ¿Tiene que ver con lo que dijeron ellos la historia?

M2: Aparece un personaje en la historia, ¿podrías empezar contando quién es para vos ese personaje, ese tal Villari?

BRUNO: Para mí Villari sería como el personaje principal de la historia.

M1: ¿Y cuál sería esa historia? (*silencio*) ¿O por qué para vos Villari es el personaje principal?

BRUNO: Porque sería como el que más aparece en la historia.

AVarios: Es el único que aparece (varios asienten)

M1: ¿Y quién es Villari, Lautaro? (*silencio*) ¿Quién te parece que es Villari? (*silencio*) ¿A ver Canela?

(Se escuchan varias voces)

M2: ¿Quién va a hablar?

M1: ¿Querés hablar ahora Lauti? ¿Qué le estabas explicando a Julián?

JULIÁN: Me decía que ya lo dijo Bruno y que no lo quería decir porque ya lo habían dicho.

M1: ¿Qué dijo Bruno?

LAUTARO: Que es el personaje principal.

M1: Pero además de que es el personaje principal, ¿sabemos algo de Villari?, ¿qué sabemos de ese personaje principal?

JUAN PEDRO: Que es extranjero.

JOAQUÍN: Y viaja mucho.

M1: Juan Pedro dice que es extranjero, ¿están todos de acuerdo? (*Responden que sí*) ¿Cómo se dan cuenta que es extranjero? A ver Lauti, ¿vos estás de acuerdo? Y viaja mucho dice Joaquín. (Dice que sí) ¿Y por qué estás de acuerdo? ¿Hay algo que te llevó a pensar esto que acaban de decir Juan y Joaquín? (*silencio*) ¿El narrador nos contó algo para que lleguemos a pensar en eso? (*silencio*) Podemos volver al cuento. Fijate, volvé al cuento, volvé a leer algunas partes. ¿A ver Candela? Justo te iba a dar la palabras y como lo escuchamos hablar a Lautaro...

CANELA: A mí Villari, por el nombre y porque hable en italiano me pareció un italiano. Es un italiano que cuenta la historia de este hombre que viene a Buenos Aires, parece, y cuenta todo lo que piensa, todo lo que siente, todo lo que le parece.

M2: ¿Y qué es eso que piensa, que siente, que le parece?

CANELA: Y...

M1: ¿Podemos saber algo más de Villari?

(*Bullicio*)

CONRADO: Para mí por el miedo y eso por ahí es porque justamente es extranjero y hay personas que son argentinas y también tienen mucho miedo de que le roben o eso y andan así por la vida. Para mí la locura tiene que ver un poco con eso. Para mí es locura, coincido con Juli, que, o sea, es de otro país y tiene mucho miedo de que, no sé si que le roben, pero de que le hagan algo.

M1: ¿Cuál era ese miedo? ¿Miedo con qué?

(*Algunos dicen a morir o a que lo maten*)

M1: A ver, hay manos que no se ven levantadas, ni voces que se escuchan. ¿Todos están pensando? ¿A ver, cómo Nicole?

NICOLE: Acá dice que... En la 83... "Había en la casa un perro lobo ya viejo. Villari se amistó con él, le hablaba en español, en italiano y en las pocas palabras que le quedaban del rústico dialecto de su niñez"

M1: ¿Por qué, Nicole, leés ese fragmento?

NICOLE: Porque dice que hablaba en italiano y en español.

M1: ¿Y qué te lleva a pensar eso que nos está contando el narrador?

NICOLE: De lo que estábamos hablando que era extranjero.

M1: Confirmás que era extranjero. ¿Y que era italiano?

NICOLE: Sí (*bullicio*)

MARTINA: Quería decir que acá pone que lo recordaba de su niñez, así que debe de ser porque de niño vivía ahí.

M2: ¿Qué recordaba de su niñez?

MARTINA: Las palabras del italiano. (*Vuelve a leer el fragmento*)

M2: "del rústico dialecto de su niñez" ¿qué será eso?

M1: ¿A ver Lucía?

LUCÍA: Al principio yo quería decir que decía que había un mapa de Buenos Aires o algo así, entonces yo no creo que sea de Buenos Aires porque si vivís acá en La Plata no tenés un mapa de La Plata.

JOSEFINA: Pero es un hotel para extranjeros.

LUCÍA: Por eso, porque algunos decían que era Argentino.

JOSEFINA: Pero en el hotel está, capaz que es argentino y se fue a quedar a un hotel y en un hotel puede haber un mapa.

M1: Para vos el personaje se hospedó en un hotel de Buenos Aires y no es argentino, es extranjero.

JOSEFINA: Para mí sí.

M1: Y vos Lucía lo que estás diciendo es que te llama la atención ese mapa de la provincia de Buenos Aires.

LUCÍA: Claro. Para mí sí es extranjero. Puede ser que viva en Buenos Aires por más de que sea de otro país y que se haya venido a vivir a Buenos Aires. Pero si habla en italiano yo creo que vivió en Italia un tiempo porque...

M1: ¿Tiene que ver con eso que decía Nicole?

LUCÍA: Sí, puede ser. Porque él estaba hablando de algo y decía que lo recordaba de su niñez.

JOSEFINA: Pero él dice que habla en italiano, en español y en un idioma... en el idioma... un rústico dialecto de su niñez.

M2: ¿Y qué es un rústico dialecto?

JOSEFINA: Que hablaba en italiano, en español y en las pocas palabras que le quedaban del rústico dialecto de su niñez.

LOLA: Puede ser italiano, porque hablaba en español y en italiano. Y decía que como está en Argentina, hablaba un poco en español, pero también recordaba las pocas palabras en italiano de su niñez, de cuando hablaba en italiano en su niñez.

JOSEFINA: Pero fijate cómo dice: "en español, en italiano y en el rústico dialecto de su niñez", como que es otro idioma.

M1: A ver vos, Juan ¿qué pensás de lo que están diciendo? Dos cosas querés decir.

JUAN PEDRO: Dos teorías tengo: una que puede ser bilingüe ese hombre, puede ser oriental que estuvo viviendo en Italia y entonces puede ser bilingüe y se acuerda de las palabras italianas, que él tenía ahí, vivía en Argentina generalmente. Porque acá dice que le daba una moneda al cochero "oriental".

M1: "un vintén oriental" dice.

JUAN PEDRO: Y también puede ser cuando dice los rústicos idiomas de su infancia, puede ser que directamente sea oriental.

FERMÍN: Pone que los judías expulsaban a los italianos y los italianos a...

M1: ¿Y por qué traés este comentario?

FERMÍN: Que no podría estar en Buenos Aires.

M1: Fermín, ¿lo leés?

FERMÍN: "Los judíos estaban desplazando a los italianos que habían desplazado a los criollos. Mejor así, el hombre prefería no alternar con gente de su sangre"

JOSEFINA: Puede ser criollo o italiano. Ahí da a entender que podía ser criollo o italiano.

M1: Pero después dice algo de la moneda ¿no? el vintén oriental.

JUAN PEDRO: Acá: "devolvió una de las monedas, un vintén oriental que estaba en su bolsillo desde esa noche en el hotel de Melo"(Lee)

Escena-3

SERRANA: O es italiano, o es español o es de otro país, pero... Otra cosa que quiero decir desde el principio es que estoy como en el medio.

M1: ¿En el medio de qué?

SERRANA: De que es arte... en la locura y lo que pensaba de la fantasía Nico. No sé me quedé entre esos tres y no me cierra.

M1: ¿Qué es lo que estás pensando con respecto a eso?

SERRANA: No sé, que todas tienen la razón para mí porque... es verdad que podés imaginar cosas que te pasen o no te pasen, o también puede ser locura, que te pueden tocar pero no te tocan. Lo que dijo Jose. Y después, fantasía, puede ser... podés ilusionar cosas, esas cosas.

M1: Todos tienen un poquito de razón.

SERRANA: Claro.

M1: Que todos tengan un poquito de razón, tendrá que ver con lo que se planteaba sobre qué es el arte.

SERRANA: Sí, puede ser, no sé.

Escena-4

M1: ¿Lo seguimos pensando? Volviendo al vintén oriental y al personaje, ¿alguna vez escucharon hablar de la Banda Oriental? (*Dicen que sí*) Cuando se habla de la Banda Oriental, ¿a qué territorio se hace referencia? (*Contestan "a Uruguay"*) Uruguay, ¿un vintén oriental, será un vintén chino o un vintén uruguayo? Por acá dicen una moneda uruguayo.

(*Termina la hora*)

M1: Les voy a dejar algo para seguir pensando y mañana vamos a seguir un poco más. ¿La literatura para ustedes es arte y por qué?

2.6. Conversación a partir de la lectura de "Emma Zunz" de J. L. Borges (CD6)

Registro de clase (CD6)

Fecha: 2 de septiembre de 2015

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Curso: 6° grado

Lectura: "Emma Zunz" de J.L. Borges

Docente del curso: Alejandra Omelusik

Primera clase:

Escena-1

M1: ¿Quién dijo “ay”? ¿Por qué Mora?

MORA: Me sorprendió.

M1: ¿Te sorprendió? ¿Qué fue lo que te sorprendió?

MORA: Acá me sorprendió. El último cosito que dice “abusó de mí y lo mató”.

M2: ¿Y por qué te sorprendió eso?

MORA: No sé, porque... me sorprendió que por abusarla lo haya matado, o sea es algo raro.

JOSEFINA: No, no lo mató por eso. Lo mató por venganza.

MORA: Bueno por eso.

M2: A ver, podríamos socializar la discusión de las chicas, porque están discutiendo entre ellas pero por ahí los demás pueden pensar en lo que están diciendo (*muchos dicen que no escucharon*)

M1: Mora, repetí lo que dijiste.

MORA: Me sorprendió que haya, que como dijo Jose, que por venganza lo haya matado por haber abusado. Va, es lo que entendí, ¿no?

JOSEFINA: No, que para mí él no la abusó si no que dice como que “tomó el teléfono y repitió lo que tantas veces repetiría” (*Re/lee*). Puede ser que mienta, no necesariamente él la abusó, ella lo mató por venganza. Por venganza para el padre.

M1: ¿Querés decir algo más Mora? Si no le damos la palabra a Lola.

MORA: No no que ahora que lo dice Jose por ahí puede ser cierto que lo hace por... que puede ser mentira y que lo haga por venganza por haber matado al padre porque al principio creo que dice que el ladrón eta Lowental me parece.

LOLA: De hecho es confirmado que lo de que la abusó y lo mató fue una excusa para que no la castiguen, porque de hecho dice “he vengado a mi padre, no me podrán castigar pero no lo acabó porque el señor Lowental ya había muerto” (*Re/lee*). Y repitió en el teléfono unas cuantas veces que el señor Lowental había abusado de ella y ella por defensa propia lo mató. Pensó que era una excusa para que no la castiguen, como ella misma lo dice.

M1: ¿Están de acuerdo con lo que dice Lola, con lo que está pensando Lola? ¿Vos tenés una duda Sol?

Escena-2

SOL: Sé que lo mataron al papá y ella lo quiso vengar, pero no entendí... primero cómo el papá sabe que el ladrón fue... y qué había hecho el ladrón... porque no dice, o sea, no dice qué, cómo hizo para matarlo y todo eso.

M1: ¿Escucharon? A ver Joaquín.

JOAQUÍN: ¿Cómo te das cuenta que él mató al padre?

M1: ¿Quién es él?

JOAQUÍN: Lowental

M1: Cómo sabía Emma que Lowental había matado al padre, eso es lo que vos estás pensando. ¿Los demás?

Ax: No lo mataron.

M1: ¿Están de acuerdo con lo que está diciendo Joaquín?

JULIÁN: Dice en una parte que el padre había tomado... mucha... no sé cómo se llama.

M1: ¿Dónde dice Julián? ¿En qué parte del cuento?

JULIÁN: En el libro que yo tengo en la página 85, cuando arranca.

M1: En la primera página, ¿ubican todos?

JULIÁN: Acá está: "Había ingerido por error una fuerte dosis de veronal y había fallecido", dice.

M1: Entonces ¿tiene que ver con lo que dijo Joaquín hace un ratito?

JULIÁN: Sí, pero lo que yo quería decir es que esto es lo que dice la carta, ¿no?

M1: ¿Qué carta?

M2: Leelo completo, así lo contextualizás.

JULIÁN: Sí, eso es una carta, dice.

M1: ¿Qué carta? A ver, léanme el fragmento completo. Julián ¿lo leés vos?

JULIÁN: Bueno. "Una carta fechada en el Brasil por la que supo que su padre había muerto. La engañaron a primera vista el sello y el sobre, luego la inquietó la letra desconocida. Nueve diez líneas borroneadas querían colmar la hoja. Emma leyó que el señor Maier había ingerido por error una fuerte dosis de veronal y había fallecido..." (*Lee y se interrumpe*) ¿Sigo?

M1: ¿Te parece seguir?

JULIÁN: Para mí es hasta ahí porque puede... acá te está informando de la carta de lo que le pasó al... y para mí puede haber sido que pasó esto en realidad o puede haber sido que una persona lo haya matado, como dijo Joaquín y que haya mentido haciendo esta carta para engañar a...

M2: ¿Quién envía la carta? (*Silencio*)

M1: Juan ¿vos querés agregar algo sobre lo que está diciendo Julián?

JUAN: Sí, mintió, porque si vos no tenés pruebas no vas a decir "sí, lo maté porque él había matado a mi papá"; ¿Vos tenés excusas, vos sabés cómo lo mató o encontraste una pista para estar segura que lo mató? "No, no tengo ninguna pista". O sea, te llevan presa, porque si no... mataste a una persona que por ahí no era él, no lo mató, fue un suicidio o por ahí lo mataron, y si no era, no le vas a decir eso, le decís una mentira para que no te lleven presa.

Escena-3

FRANCISCA: Acá dice...*noticias de Emanuel Maier*. Se supone que ese es el padre, pero...

M1: Se supone que es el padre ¿por qué pensás eso?

FRANCISCA: Ah no no no, porque el apellido de Emma es Zunz y él es Maier.

JOSEFINA: Pero abajo dice Emanuel Zunz, entonces...

FRANCISCA: Ah sí, “que en los antiguos días felices fue Emanuel Zunz” (*Lee*)

M1: A ver, lean ese fragmento completito, ¿en qué página está?

FRANCISCA: En la 86, arriba de todo, en la primera columna: “Emma lloró hasta el fin de aquel día del suicidio de Emanuel Maier que en los antiguos días felices fue Emanuel Zunz” (*Relee*)

M1: ¿Escucharon a Francisca, ahí que están hablando?

(*Algunos dicen que no lo entendieron*)

M1: A ver ¿qué entienden, qué los lleva a pensar lo que leyó Francisca?

LOURDES: Cuando al final dice, acá dice... pará... “La hora y uno o dos nombres propio” (*Lee*). Claro, entonces tenía dos (*La maestra le pide que lo vuelva a leer porque se generó mucho bullicio*) “Sólo son falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios” (*Relee*)

M1: ¿Y ustedes relacionan ese final con qué, Lourdes? Explicalo para tus compañeros.

LOURDES: Para nosotras ese final tiene que ver con que acá, con que... claro... con que se cambió el nombre, o sea, como dice “Emma lloró hasta el fin de aquel día del suicidio de Emanuel Maier que en los antiguos días felices fue Emanuel Zunz” (*Lee*).

M1: Y eso lo relacionan con lo que dice, cuando dice “uno o dos nombres propios” ¿Y los demás qué piensan con respecto a lo que acaban de decir las chicas

LOLA: Yo no estoy de acuerdo porque para mí que se interpreta de otra forma, porque la última parte, es cierto, dice que tal vez uno o dos nombres propios también. O sea, para mí que lo de los nombres se refería a que el caso es verdadero, pero que los tiempos y los nombres no son los verdaderos que hay en el caso original, pero que no se refiere a la relación que dijo Lourdes.

M1: Cuando vos decís “el caso original” ¿qué es lo que estás diciendo, en qué estás pensando?

LOLA: Porque lo que yo entendí al final del libro es que el cuento está basado en un caso que existe.

M2: ¿Y por qué te hizo pensar eso?

LOLA: Que al final del cuento dice: “La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos porque sustancialmente era cierta. Verdadero era el tono de Emma Zunz, verdadero el pudor, verdadero el odio, verdadero también era el ultraje que había padecido. Solo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios” (*Lee*) ¿Ves? Solo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios, significa que el caso era verdad, pero como todo cuento necesita sus intervenciones.

M2: ¿Y los demás qué opinan de lo que dice Lola?

M1: Porque están pensando dos cosas distintas hasta ahora ¿no? Repito, retomo. Las chicas relacionaron ese final y los dos nombres con lo que se cuenta al principio sobre Emanuel Maier que en realidad, dice, era Emanuel Zunz. Pero Lola dice que ese final no tiene que ver con los nombres que aparecen al principio de la historia relacionados con el padre de Emma Zunz, sino que tiene que ver con que el cuento en verdad está basado como en una historia real.

CONRADO: Todavía no tengo bien claro. No sé si coincido con Francisca, pero... porque acá dice que... “aquel día del suicidio de Emanuel Maier que en los antiguos días felices fue Emanuel Zuz” (*Lee*). No dice que en la historia real o algo que de referencia, dice que “aquel día del suicidio de Emanuel Maier” y después dice “antiguos días felices fue Emanuel Zunz”, como que (*Duda, se queda pensando*)

M2: Entonces ¿qué querés decir con eso?

CONRADO: Que a mí me parece que en hechos reales no tiene que ver con los nombres porque no dice por ahí que en la vida real o que tenga que ver con algo con lo que dijo Lola, sino que dice: “aquel día del suicidio de Emanuel Maier que en los antiguos días felices fue Emanuel Zuz” (*Repite el fragmento*).

M1: No dice que ese nombre es real, sino que está haciendo referencia a los días felices de un personaje de la historia. ¿Y cuáles serían esos días felices?

CONRADO: Antes de que se muera.

M1: ¿Podemos saber cuáles fueron esos días felices?

Ax: No lo dice.

M2: Vuelvan a releer esa parte, a ver si encuentran algún dato que los pueda ayudar a pensar. Esperá Fran, dale tiempo a los demás, para que todos puedan buscar.

M1: A ver, ¿todos están buscando, no? Me gustaría escuchar a los que todavía no hemos podido escuchar, a ver qué es lo que están pensando.

Ax: Acá dijo que Emanuel Zunz o Emma, como que Emanuel...Emma y Emanuel.

M1: Ah ¿vos relacionaste el nombre de la hija con el nombre del padre?

Escena-4

LISANDRO: Yo no entendí el cuento.

M2: ¿Y qué es lo que no entendiste?

LISANDRO: Más o menos todo, al principio venía más o menos entendiendo un poquito, pero medio que me perdí.

M1: ¿Y qué entendiste de ese principio? y la segunda pregunta que te hacemos, ¿en qué momento te perdiste?

LISANDRO: La primera parte entendí algo, como que había encontrado no sé, una ficha que venía de Brasil. La primera parte. Después, la segunda página como que ya me perdí donde iba la historia.

M1: ¿En qué parte te perdiste? Lo primero que entendiste tiene que ver con lo que leyó Julián sobre la carta que recibe Emma Zunz.

LISANDRO: Por acá o por acá me perdí (*señala la hoja de la Antología*)

M1: ¿Pero en qué situación, qué es lo que te empezó a confundir?

LISANDRO: No sé, dice muchas palabras complicadas para mí Borges.

M2: ¿Muchas palabras complicadas dice Borges? ¿A los demás les pasó lo mismo, que se empezaron a confundir en alguna parte del cuento?

LISANDRO: Yo ya estoy por terminar mi libro, que ya elegí de J.L. Borges y no entendí nada.

M1: ¿Estás leyendo en tu casa un libro de Borges?

LISANDRO: Ya voy por la página ciento y algo y no entendí nada todavía.

M1: ¿Nada de nada de nada?

LISANDRO: Nada.

M1: Bueno, en tu diario escribí qué es lo que no entendés.

JOSEFINA: Por ahí cuando estaba leyendo la seño pensabas en eso.

M1: Ah, ¿tendrá que ver con eso Lisandro? ¿Que cuando estaba leyendo y todos estaban siguiendo la lectura vos en algún momento empezaste a pensar en otra cosa? ¿O el cuento que empecé a leer te llevó a pensar en otra cosa?

LISANDRO: No, es que a veces me pierdo pensando en otra cosa y también es lo que dice acá. Por ejemplo con Edgar Allan Poe no me pasó eso y entendí por ejemplo el primer capítulo y me encantó.

M1: Pero con Borges te pasa que te perdés. Llega un momento en que hay algunas partes que entendés y otras en las que te perdés y a partir de ahí... quedaste perdido en el cuento, en la historia.

M2: Podríamos intentar reconstruir lo que fue pasando en el relato.

M1: A ver Camilo que desde hoy está con la mano levantada.

CAMILO: Yo tampoco entendí mucho, porque entendí más o menos, el principio lo entendí... También puede ser que no entienda porque estoy medio dormido... pero medio que no entendí y más me perdí cuando decía que se iba a unos bares que no sé qué pasaba...

FACUNDO: Sí, y de repente entraba a una puerta, a un cuarto...

CAMILO: Y después tampoco entendía cuando decía que el señor había abusado, o sea, eso era una mentira para que no la (*Duda y el compañero completa la frase*)

JUAN: Para que no vaya presa... y sí, porque no vas a decir "la maté".

CAMILO: Ahhhhhh

M1: ¿Muchos se perdieron en esa parte que acaba de señalar Facundo, la parte del bar? (*Algunos dicen que sí*)

M1: A ver, hasta ahí, hasta esa parte, vamos a tratar de reconstruir qué es lo que está contando el narrador.

JOSEFINA: A veces es necesario parar y reconstruir lo que leíste. Cuando estás leyendo, a veces es necesario parar y pensar qué es lo que estás leyendo. Como recapitular de dónde viene eso que estás leyendo.

M1: Está bueno, eso es lo que vos usás cuando leés. ¿Escucharon lo que dijo Josefina? (*Lo repite*)

LUCÍA: Sobre todo cuando pasan muchas cosas juntas. Cuando pasan... en una parte por ejemplo, ella lo mata a él y dice que lo abusó, entonces es como que pasan muchas cosas y tenés que parar para ver lo que estás leyendo, lo que está pasando.

M1: ¿Para vos cuáles son esas cosas que están pasando en la historia que acabamos de leer?

LUCÍA: Por ejemplo en el final a partir de cuando ella empieza a ver (*no se escucha*) y en el final también en la parte que ella lo mata como que pasan muchas cosas juntas, como que te sorprenden, entonces tenés que parar y volver a leerlo para ver qué es lo que está pasando.

M1: ¿Y cuáles son esas cosas que pasan juntas, que vos decís en este caso?

LUCÍA: Y que ella lo mata, que ella llama a... por ejemplo, aunque parezca algo muy chiquito, pero por ejemplo, cuando el perro ladra. Son algunas cosas que pasan todas juntas, en este

caso no sé, lo tendría que volver a leer esa parte para ver qué es lo que está pasando porque no me acuerdo exactamente lo que pasa... no sé qué decir.

M1: ¿Desde qué momento releerías en lo que estás pensando ahora? Y podemos releerlo ahora, para ver cuántas cosas se están contando acá.

LUCÍA: Desde el último párrafo de la página 88.

M1: ¿Querés releerlo?

(*Todos buscan, se produce bullicio, la maestra conversa con un grupito de niños, pero no se oye*)

M1: ¿A vos te pasa eso?

M2: No se escuchó nada desde acá, Sol.

M1: Sol lo que dice es que no vale porque en este libro que leímos, dice, ¿no?, en este cuento, nos surgen dudas y esas dudas nos llevan a otras dudas y esas dudas a otras dudas más y así... En lugar de encontrar respuestas, son más preguntas. Son preguntas de repreguntas, de repreguntas y de repreguntas.

JOSEFINA: Eso también pasa en las investigaciones, profe. En el cuento que yo estoy leyendo que están investigando, es como que vos decís (*Duda*), investigan hasta el último detalle, entonces vos pensás “para qué te va a servir descubrir eso”. Descubren cualquier cosa y para qué te sirve eso en general, entonces tenés que parar y pensar para qué están investigando eso y qué tiene que ver todo con (*La interrumpe la maestra*).

M1: Y tiene que ver con lo que vos decías, en un momento de la historia que estás leyendo vos tenés que parar para poder pensar y establecer relaciones entre todo lo que leíste ¿sí? A ver ¿lo leemos por favor Lucía?

LUCÍA: “Ante Anthon Lowental más que la urgencia de vengar a su padre, Emma sintió la de castigar el ultraje padecido por ello. No podía no matarlo después de la (...) Logró que Lowental saliera a buscar una copa de agua (...) Apretó el gatillo dos veces (...) En el patio el perro encadenado rompió a ladrar (...) Emma inició la acusación que había preparado (...) No supo nunca si alcanzó a comprender”. Lo otro es como lo mismo, lo va contando.

M1: Y en esa parte, ¿qué nos está contando el narrador?

NAHUEL: Cuenta que lo mata.

Escena-5

MALENA: El narrador es eso que está... (*Señala para arriba*) una voz en off.

M2: Acá dicen que es Borges el que narra.

LOLA: Sí, de hecho lo cuenta como un escritor ya que al final es como si (*Hace una pausa y sigue*) en muchos cuentos al final, no es que dicen, no se nombra a la historia como una historia, sino que sigue contando la historia sin nombrar que (*Piensa*) no que pasó o no pasó, sino que sin contar que es algo que ellos (*Duda*) o sea que están narrando, no algo que está pasando. Y acá como que explica que es un cuento que para mí, lo que yo entendí, que pasó. Y que explica que lo está narrando al final.

M1: ¿Y hay alguna parte que te haya llevado a pensar eso que decís de que Borges es el que está explicando?

LOLA: El final, aunque la forma de cómo lo dice. No es que dice “yo soy el narrador”.

LUCÍA: ¿Pero no puede ser otra persona que no sea Borges, que narre de esa manera?

M1: En alguna parte del cuento, ¿aparece el narrador?

CANELA: Es como medio un poquito de la opinión del relator, del (*La interrumpe la maestra*)

M1: ¿En qué página estás?

CANELA: Bueno, en esta, es en la 84.

M2: ¿Cómo empieza el párrafo de lo que vas a leer?

CANELA: “En aquel tiempo fuera del tiempo, en aquel...”.

M1: Segunda columna, página 84. A ver Canela

CANELA: “¿En aquel tiempo fuera del tiempo, en aquel desorden perplejo de sensaciones inconexas y atroces pensó Emma Zunz una sola vez en el muerto que motivaba el sacrificio? Yo tengo para mí que pensó una vez y que en ese momento peligró su desesperado propósito” (*Lee*) En ese momento dice que para él ella pensó una vez en algo.

M1: ¿Estás pensando ahí en el narrador?

CANELA: Claro.

M1: Por eso leíste ese fragmento, porque acá aparece la voz del narrador para vos.

CANELA: Para mí es la opinión del narrador.

M1: ¿Los demás están de acuerdo con lo que pensó Canela?

(*Josefina dice algo, pero no se oye*)

M1: No dice quién es, pero ¿opinás lo mismo que Canela entonces, que es la opinión del narrador?

JOSEFINA: Sí, pero es muy poquito.

M1: ¿Vuelve a aparecer la opinión del narrador, como la pensó Canela en otra parte del cuento, o solamente acá?

Ax: Me parece que solamente acá.

Escena-6

CONRADO: En una parte, acá cuando dijo Cami que va a los bares y eso, dice: “pensó, no pudo no pensar que su padre le había hecho a su madre la cosa horrible que a ella ahora le hacían” (*Lee*). Puede ser que el padre también era abusador y por ahí tenía dos nombres diferentes. Por ahí en la familia con la madre y la hija se llamaba Emanuel Zunz y no sé, en otros lados se llamaba Emanuel Maier.

JUAN: Que (*Duda*) como lo que le está haciendo Emma Zunz al otro, como que lo está engañando. Puede ser, para mí, que el padre la engañaba a la mamá y entonces los días buenos, que eran cuando estaba con la mamá y con la hija, era el nombre ese que no me acuerdo y después los días malos que era cuando estaba con la amante, era otro nombre.

Ax: Pero si estaba con una amante para él no eran días malos.

M1: Pero todo esto que ustedes están diciendo lo están especulando, ¿lo están pensando como posibilidades o lo encontraron en el cuento, el narrador lo está contando?

JUAN: Son posibilidades.

LOLA: Un cuento siempre tiene posibilidades. El único que te puede comprobar lo que quería decir, a menos que el cuento -como en otros cuentos yo había dicho- sea un cuento abstracto, sólo el escritor te puede comprobar, o sea a qué se refería en tal párrafo o a lo que te estés refiriendo en ese momento.

M1: Cuando hablás de que un cuento te da posibilidades, ¿qué es lo que querés decir?

LOLA: Que un cuento se puede dar distintos puntos de vista para cada uno, te da posibilidades de pensar, no sé, él la tenía cerrada y por eso tal cosa, o que él la mató. Te da posibilidades para pensar qué habría pasado o qué pasó para llegar a tal conclusión que pasa en el cuento.

M2: Y vos decís que es imposible tomar una decisión si el escritor no nos da una explicación.

LOLA: Y depende de qué cuento.

M1: Y Lucía lo compara también con un cuadro abstracto en el sentido de que cada uno, decías vos, se puede imaginar o puede pensar y especular diferente.

LUCÍA: Vos con leerlo tenés que imaginar algo, ¿no? porque no necesitás que venga el escritor y te explique qué quiso decir.

M1: Vamos a ordenarnos un poquito, porque me parece que estamos hablando de muchas cosas en simultáneo. Partimos tratando de entender por qué Emanuel Maier y por qué Emanuel Zunz; continuaron hablando también y discutiendo sobre que el cuento en algún momento los confundía, no sabían qué era lo que se estaba diciendo en esa parte del cuento, no entendían lo que se estaba diciendo o lo que se quería transmitir; y después también hablaron del narrador, lo que dijeron es que aparece su opinión en algún momento de la historia, que ese narrador no lo conocemos. Lola en algún momento dijo que era J.L. Borges y la llevó a pensar eso el final del cuento. También se comentó sobre que la historia está basada como una historia real pero que tiene cosas que la hacen ser un cuento. Vamos a tener que retomar cada uno de estos puntos. Yo lo que les voy a pedir para mañana para no olvidarnos de la historia que leímos hoy, qué fue lo que entendieron de la historia y qué no entendieron.

Segunda clase:

Escena-7

M1: ¿Empezamos? ¿Recordamos la última clase del día jueves, se acuerdan después de la consigna que volvimos unos minutos con el cuento? ¿Sí? A raíz de lo que habíamos discutido la primera clase después de la lectura ¿se acuerdan? ¿Quién puede recordar lo último que estuvimos viendo? Para poder continuar. A ver, Martina.

MARTINA: Estuvimos viendo en la antología en los cuentos que teníamos que leer, punto y seguido.

M1: Pero Martina ¿de qué estamos hablando ahora?

MARTINA: No sé.

Ax: Del cuento de Emma Zunz.

M1: De Emma Zunz ¿Sí? ¿Te acordás el jueves pasado qué fue lo último que comentamos sobre Emma Zunz? (*Martina no contesta*) ¿No te acordás? Bueno, la pregunta tenía que ver con eso Marti. Sol, ¿vos te acordás?

SOL: Habíamos discutido más que nada si la historia era real o no y también si tenía, por qué el papá, lo que entendimos nosotros, supongo, fue que el papá tenía dos nombres o algo así, que habíamos interpretado. Y por qué era así, y vos nos habías dicho que lo escribamos.

M1: Una de las dudas tenía que ver con esa doble identidad del papá de Emma Zunz. Y esto primero que vos recordaste que tenía que ver con algo que había dicho Lola, no sé si todos recuerdan. Para Lola la historia es una historia real.

FRANCISCA: Pero nosotras lo habíamos interpretado de otra manera.

M1: Había un grupo de nenas, no me acuerdo puntualmente quiénes, sobre ese final del cuento habían hecho una interpretación. A raíz de esa interpretación del final Lola dijo “pero esta historia es real”. Pregunto para todos, volviendo sobre esto que planteó Lola: ¿en la historia que leímos ustedes encuentran hechos verosímiles, que son para ustedes reales?

NAHUEL: No

LOLA: No es real, pero te puede pasar.

LOURDES: Tampoco no es... o sea, puede ser y también no puede ser.

SOL: No es Allan Poe, pero bueno...

M1: Puede ser o no puede ser, decís Lourdes. ¿Qué querés decir con eso?

LOURDES: ¿La pregunta era si el cuento estaba basado en la vida real?

M1: Si había hechos creíbles, verosímiles.

LOURDES: Para mí puede ser como dijo Lola, pero también capaz que no, capaz que es inventado.

FRANCISCA: Porque nosotras nos basamos en eso, nos basamos en el final, el último párrafo que decía algo (*La interrumpe la maestra*)

M1: ¿Quieren que volvamos a recordar ese final? ¿Lo vuelvo a leer? Así todos lo tenemos presente para pensar. Dice: “La historia era increíble en efecto (...)” (*Lee hasta el final*).

FRANCISCA: Sí, es como decía. No eran todas, pero algunas cosas, por ejemplo los nombres propios, algunos los inventó él, o a ver (*Busca en el texto*)

M1: ¿Quién los inventó?

FRANCISCA: El autor. O el que está narrando.

M1: A ver a ver, cómo Francisca, vos decís que algunos nombres pueden ser reales pero otros inventados por el autor.

FRANCISCA: Sí, pero la historia está basada en un hecho real.

M1: Opinás lo mismo que Lola, entonces.

M2: ¿Y qué te hace pensar eso, qué parte del texto?

FRANCISCA: No, todo...

M2: Todo ese final que leyó la seño recién.

M1: El final, lo que leíste al final te hace pensar que la historia es real. Vos, Sol, hablabas de que es una historia, ¿cómo?

SOL: Que para mí sí puede llegar a ser, y además a mí... puse la palabra historia... historia no es lo mismo que un cuento o que una leyenda, puse la palabra historia.

JOSEFINA: pero vos decís "les voy a contar una historia de que me pasó cuando fui al bufet, a comprar algo".

SOL: Por eso, cuando cuento una historia cuento algo que me pasó realmente.

JOSEFINA: Y podés decir una historia de fantasía también.

M1: ¿Podría ser una historia de fantasía, como dice Jose? ¿O todas las historias que contamos nosotras son historias sobre hechos que sucedieron en la realidad?

NICOLÁS: Que una historia puede tener acontecimientos que, por ejemplo... no necesariamente tiene que ser una historia verdadera, que haya pasado en la vida real, porque tantas historias que vimos tienen como ese, o sea, tienen lo que... tienen esa... no tienen nada que sea tipo viajes fantásticos o no sé... o tipo ir a algún lugar o algo en el futuro o en... (*Se interrumpe varias veces para pensar y luego seguir con su idea*).

M1: En esta historia vos decís que no aparece ni nada fantástico ni nada relacionado con lo futurista, por ejemplo. Y por eso pensás vos que tiene que ver con lo que dicen las chicas, que la historia es real.

NICOLÁS: Yo no creo que necesariamente debe ser real, pero... puede ser que se haya basado en hechos reales, en acontecimientos reales.

M1: Puede ser entonces que se haya basado en una historia real para escribir el cuento.

LOURDES: Capaz que el autor inventó este párrafo, digamos para que quede más, así...

Ax: Más dudas

LOURDES: Claro, o sea para que piensen que está basado en hechos reales, pero en realidad no.

M1: Vos decís entonces que este final el autor lo escribió a propósito así para generar esa duda en el lector.

LOURDES: Puede ser. Yo también coincidí con Lola, pero también puede ser que el autor lo haya puesto para causar duda.

M1: Lola, desde hoy tenés la mano levantada.

LOLA: Sobre el planteo de Sol de que es muy posible que sea real porque usa el término historia, o sea, es cierto que el término historia, su significado es como una anécdota, es algo que pasó y vos lo contás. Parecido a leyenda, pero ahora el uso de leyenda es como diferente, también se usa para contar fantasías o cosas así. Historia también, pero su verdadero significado, su término, es como si contaras una anécdota pero gran... larga, una anécdota sobre algo. Pero como ya no se usa tanto como su verdadero término, no concuerdo que esas serían las razones por las que al menos yo creo que es real el cuento. Porque la palabra no creo que sea usada en esos términos en los que dice Sol.

M1: La palabra historia no creés que sea usada en esos términos. ¿Y en qué términos está usada la palabra?

LOLA: Y... como cuento. La están usando como para dar un sinónimo de cuento, pero transcribirlo de una forma más académica.

JULIÁN: La palabra historia puede ser usada en algún cuento que... o algún cuento que... es como... te cuenta... entonces la palabra historia puede ser usada para bastantes cosas, no solo

para cuentos fantásticos y para cuentos reales. Vos podés decir “tengo una historia de... te cuento la historia de Peter Pan”, yo qué sé, no es real, pero vos usás la palabra historia. Pero decís “te cuento la historia del accidente que pasó hace tres días”. Vos la palabra historia no solo la usás para los cuentos, también la podés usar para otras cosas, como... (*Se interrumpe por ruidos en el salón y luego continúa*) Bueno, decía que se puede usar también para relatos y también para fábulas y eso, “yo te cuento la historia de un relato que pasó” o así.

M1: Como si uno contara una sucesión de hechos, ¿no?, ¿eso es lo que querés decir?

JULIÁN: Claro, en una historia tiene que ver con bastantes cosas que... para que sea una historia tiene que haber bastantes cosas, información y todo si no ya no es una historia.

M1: ¿Y cuáles serían esas cosas que vos decís?

JULIÁN: No sé, cuando pasó, con qué pasó, qué ocurrió, cuándo.

M1: Todas esas preguntas que vos te hacés tienen que ver con esa información que considerás encontrar en una historia que se da a conocer. Y pensando en la historia que nosotros leímos y que hace referencia Borges cuando dice al final *esta historia...*

JOSEFINA: Pero eso se refiere, para mí se refiere a lo... (*Hablan todos a la vez*) “El señor Lowental me hizo venir con el pretexto de la huelga, abusó de mí y lo maté” (*Lee*). Para mí esa es la historia porque justo abajo dice “la historia era increíble”. Para mí no se refiere a la historia general, digamos, se refiere a lo que dijo ella por teléfono.

M1: Para vos esa historia increíble tiene que ver con lo que se contaba anteriormente. Con esta situación que ella da a conocer de abuso.

JOSEFINA: Además es como raro que diga que la historia era increíble refiriéndose al cuento, digamos.

M1: ¿Por qué te parece raro?

JOSEFINA: No sé, porque será que nunca habré leído una historia que diga al final que la historia era increíble o como diciendo algo positivo o negativo de la historia en general, digo.

M2: Como valorando, haciendo una valoración.

JOSEFINA: Claro.

M1: Claro, como haciendo una valoración de la historia que se contó. ¿Y para los demás? Cuando en el final se dice que la historia era increíble ¿están pensando lo mismo que pensó Lola que se refería a los hechos inmediatamente anteriores que se contaban, cuando Emma Zunz da a conocer que fue víctima de un abuso por parte de Lowental? ¿O lo están pensando de otra manera?

CAMILO: Busqué en el diccionario de Juan Pedro... historia y dice “fábula, narración inventada, cuento, chisme” (*Lee*). Y después habla de también la historia de hombres memorables, cosas así, pero que no siempre tiene que ser algo real.

M1: Dos preguntas, pensando en el último comentario que hizo Josefina y también la otra tiene que ver con si ustedes piensan que la historia es real. ¿Hay algún hecho, hay algo que se da a conocer en la historia que los lleva a pensar que es real?

FRANCISCO: El último párrafo.

M1: ¿Por qué el último párrafo Francisco?

FRANCISCO: Porque dice, por ejemplo, una parte que dice “la historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos porque sustancialmente era cierta” (*Lee*). Esa parte.

M1: Esa parte... "porque sustancialmente era cierta". ¿Qué significa eso Fran? Sustancialmente era cierta, ¿qué querrá decir?

FRANCISCO: No sé, pero yo tomé que era real porque decía "cierta".

M1: Porque usaba esa palabra. ¿Y la historia a vos te parece que es sustancialmente cierta? ¿Hay algo en la historia que nos lleve a pensar que es sustancialmente cierta? ¿Están pensando todos?

NICOLE: Podría ser que el que escribió esta historia podría haber sido policía y escuchó una (*Piensa*) como un suceso que ocurrió y se le ocurrió toda esa historia. Por eso acá al final dice "sólo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios" (*Lee*). Que por escuchar esa historia se le ocurrió una historia más completa y fue agregando más cosas.

M1: ¿Pero sabemos quién escribió la historia? (*Contestan Borges*)

LOLA: De hecho tiene que ver con lo que yo había dicho que en ningún momento nombran al narrador.

M1: Pero me parece que Cande el otro día, en la primera clase dijo que aparecía la voz del narrador, ¿no es cierto? Aparecía y se leyó una partecita.

M2: Acá Sol dice que aparecía el pensamiento del narrador.

M1: Sí, habían dicho eso, que aparecía el pensamiento del narrador.

JULIÁN: Lo que iba a decir es que con lo de "sustancialmente cierta", para mí debe ser que no toda la historia era cierta sino que una parte era verdadera, o sea que pasó, y otra parte era como que, como que no tanto, pero por eso me parece que es sustancialmente cierta.

M2: Y Josefina mencionó hoy una parte que a ella le parece que es la parte verdadera, ¿no Jose? Vos habías dicho que había una parte...

M1: ¿Qué opinan los demás sobre lo que acaba de decir Julián y sobre lo que dijo Josefina hace unos minutos que hay una parte que le hace pensar que es real, pero que también habla de una irrealidad con respecto a lo que dice Emma Zunz que le pasó a ella en relación a Lowental?

LAUTARO: Yo estoy de acuerdo con lo que dice Julián.

M1: ¿Por qué, a ver?

LAUTARO: Porque por ahí una parte la pudieron haber sacado por ahí de algún caso o algo, y después lo demás lo pudieron haber inventado como para (*Se interrumpe*).

M1: Eso es pensándolo, decís vos, si nos paramos en el lugar del escritor. El escritor puede tomar algunos hechos de la realidad, decís vos, y otros los puede inventar. Pero si pensamos en la historia que leímos, la historia de Emma Zunz, ¿hay algo que tenga que ver con la realidad y hay otra cosa que tenga que ver con la irrealidad, como planteó Julián? ¿O no, o todo es real?

NICOLÁS: Para mí que hay dos probabilidades, posibilidades, o de verdad se basó en la historia, en la historia, no sé, de alguien que estaba así, que mataron al padre, o puede ser si no que lo haya puesto para dar un toque más tipo original, o algo así. Porque comúnmente los libros esos dicen directamente "basado en hechos reales". O si redactan la historia de tipo, dicen basada en hechos reales en la portada, pero yo nunca vi un libro que en vez de tener eso dijera la frase al final.

M1: De que algunos hechos son reales y otros dice que no son reales, que son falsos. Nunca te encontraste con una historia con un final así. Vos decís que en otras historias por ahí se aclara en el libro que está basada en una historia real. Hay una aclaración por parte del escritor.

NICOLÁS: O si no ya lo dice en el mismo título. Ya lo encontrás directamente ahí, sin embargo acá es como que, para mí que le dio como una especie de, para dar un poco de suspenso. Tipo que te imagines un poco (*Duda*).

M1: ¿Como que ese final genera suspenso, decís vos?

NICOLÁS: Sí, puede ser como que si creés que es real podés creer que alguien te va a venir a la puerta y te puede por ejemplo, te puede... no sé... es como para dar una especie de... o sea que puede haber alguien que de verdad te odie por algo, puede pasar en la vida real.

M1: ¿Ese suspenso tendrá que ver con lo que dijo hoy Lourdes, que ese final está escrito así a propósito, es una decisión del escritor para dejarnos pensando? ¿Tiene que ver con eso, eso es lo que querés decir? ¿Y vos Lucía?

LUCÍA: Yo quería decir que (*se pierde la voz*) está medio hecho a propósito para mí porque también una parte coincido en lo que dijo Lourdes, que, o sea que el final lo hizo para crear el suspenso. Pero para mí fue como todo el cuento, para mí no es una historia real y lo relató así para que uno piense, o sea, uno como persona, piense que es real la historia y está tan bien relatado que por ahí por eso, y al final te queda como la intriga de si es realidad o no.

M1: ¿Y qué tendrá la historia para que varios de ustedes, al menos los que hablaron hasta ahora porque hay algunos que todavía no los escuchamos, para que quienes hablaron hasta el momento piensen que la historia es real?

Ax: ¿Cómo, cómo?

M1: ¿Qué tendrá la historia o qué habrán encontrado ustedes en la historia para pensar que esa historia es real?

M2: Es real o puede llegar a ser real, como dijeron recién, ¿no?

JUAN: Es como muy explícita.

Docente: Es muy explícita, ¿qué es explícita?

JUAN: Porque te lo explica bien, porque dice por ejemplo de que del bar pasó a la oficina. En un libro mucho no te dirían dónde está o qué hace o lo que piensa. Para mí esto fue una historia verdadera, pasa esto pero Jorge Luis Borges lo que hizo es tomarlo a su manera. Por ahí no se sabía si ella lo había matado porque había muerto el padre... o lo podía... digamos que lo pusieron en los diarios... que había una mujer que había matado a un hombre, a un empresario, que se había muerto el padre y era una sospecha de que ese hombre había matado al padre. Y bueno, entonces quedan sospechas si la mujer lo mató a propósito o por eso. Y para mí Jorge Luis Borges pensó que la mujer lo había matado porque había matado al padre, entonces él lo hizo a su manera, para poder como...

M1: Se basó entonces J.L.B. en una historia que conoció y la tomó como idea y la desarrolló en un cuento, escribió un cuento con esa historia. Y como está basada para vos en la realidad, Borges se basó en un hecho real, tiene elementos de esa realidad, aunque Borges puso algo más en esa historia que contó, ¿es eso lo que querés decir?

JUAN: Sí

M1: ¿Y cuáles serían esos hechos que para vos tienen que ver con la realidad? ¿Qué habrá tomado Borges de la realidad o que te lleve a pensar que eso podría ser verosímil, creíble, real?

JUAN: El final, que cuenta que lo trató de abusar, es como una excusa muy... o sea muy pensada que digamos, y eso pasa, no sé, de un día a otro, de un día que se muere el padre...

M1: El día que Emma se entera que el padre murió, ese día.

JUAN: Claro, y después pasa esto, son tres días, dos o tres días.

Escena-8

M1: ¿En qué tiempo suceden los hechos? Porque acá Juan pensó otra cosa más. Si pensamos en la historia, ¿cuándo sucede la historia?, ¿lo podemos saber?

JUAN: 1922

MARTINA: En el final que dice la fecha, que dice 1986.

M1: ¿Esa fecha cuál es?

Ax: No, es cuando escribió el libro.

Ax: Cuando escribió el cuento

M1: ¿Es cuando escribió el cuento o es la fecha de edición de ese cuento?

M2: Leé como dice ahí en el final, Martina.

MARTINA: "Jorge Luis Borges, Emma Zunz, en el Aleph, Emecé, 1986" (Lee)

JOSEFINA: No, para mí esa es la fecha de edición.

M1: Es la fecha de edición, ¿están todos de acuerdo? (*dicen que sí*) Pero Nicole encontró algo diferente a lo que encontró Martina. A ver, leelo Nicole.

NICOLE: Al principio de todo dice "El 14 de enero de 1922 Emma Zunz (...)" (Lee)

M2: Eso es al comienzo del cuento, ¿después aparece en alguna otra parte otra fecha, otra indicación de tiempo?

M1: ¿Toda la historia sucede ese día? ¿Todo lo que conocemos sobre lo que hizo Emma Zunz sucede ese día?

SOL: Que para mí que son tres días, porque el primer día recibe la carta, el segundo fue cuando es abusada y bueno, el tercero es cuando (*La interrumpe una compañera*)

JOSEFINA: Pero no es abusada. Ella solamente va a vengarse y lo mata y después agarró el teléfono y dijo que él la había abusado. Es como una excusa porque ella lo mató.

M1: ¿Y hay alguna parte Josefina que te lleve a pensar que en realidad no fue abusada por Lowental?

JOSEFINA: Es que en ningún momento lo dice.

(*Hablan varios*)

Escena-9

M1: A ver, escuchen, porque abrieron tres caminos diferentes. A ver si nos organizamos un poco. Empezamos pensamos en la realidad de la historia, si es real o no es real. Después Juan sacó el tema del tiempo en que transcurre la historia, algunos están pensando que es en tres días. Y ahora salió el tema del abuso, que el abuso no fue real.

M2: Y Juan ya había dicho antes que era una excusa, ¿no? ¿Una excusa para qué?

JUAN: Para que no la encierren porque vos no vas a ser tan tonto para decirle "vos lo mataste, sí, por qué, porque creo que mató a mi papá, okey, chau".

M1: Entonces es una excusa que pensó Emma Zunz para poder justificar el crimen que había cometido.

JUAN: Y además es un crimen medio justificado que la había abusado porque lo conoció en un bar y de repente lo lleva a (*Lo interrumpe la maestra*).

M1: ¿Pero esa excusa iba a ser creíble o iba a ser increíble? ¿Iba a ser real o iba a ser irreal?

M2: Acá están hablando también de lo que pasó en ese bar (*retomando algunas voces*) ¿Qué fue lo que pasó en el bar?

CANELA: Porque en ese bar creo que también la abusaron o algo parecido. Y es como que lo hizo para que cuando diera la excusa de por qué mató a Lowentel, dice que la abusaron y que quizás suena increíble cuando lo dice, pero quizás al haber sido abusada antes tenía rastros de haber sido abusada.

M1: ¿Se entiende lo que está diciendo Canela?

M2: Acá hablan de un plan también.

M1: Hay algo que Emma hizo intencionalmente, está diciendo Canela y es el tener relaciones con un hombre para después decir que Lowental abusó de ella y que por ese motivo lo mató.

M2: Ella dice que algún rastro físico tiene que quedar para que sea creíble (*Refiriéndose a una de las niñas*)

M1: A ver ¿y vos hablabas de un plan Agustín? ¿Lo que dijo Canela tiene que ver con un plan?

AGUSTÍN: Sí, porque me llamó la atención que cada vez que terminaba el día decía como “mi plan... y así concluía mi plan del día...” (*Recuerda lo que dice el texto sin leer*). yo digo cómo, pero acá no dice más que algo cotidiano.

M1: A ver ¿dónde viste eso Agustín? Busquen lo que está recordando Agustín, cuando Emma hace referencia a un plan, ¿qué plan?

AGUSTÍN: En la 68: “No durmió aquella noche y cuando la primera luz definía el rectángulo de la ventana, ya estaba su perfecto plan” (*Lee*). Y ahí comienza a decir “procuró que ese día que le pareció interminable fuera como los otros (...) luego se habló de novios y nadie esperó que Emma hablara. En abril cumpliría 19 años pero los hombres le inspiraban un temor casi patológico (...) y así pasó el viernes 15, la víspera” (*Sigue leyendo*). Ahí habla como que, la víspera de algo.

LUCÍA: No, lo que quería decir es que yo lo que entendí del plan era que iba a ir al bar a encontrar un hombre que le pagara, que no le servía de nada el dinero para tener rastros de que alguien la violó y así poder culpar mejor, lo que dijo Canela.

M1: ¿Están de acuerdo con lo que dice Lucía? También en lo que acabás de leer hay una mención al tiempo en que transcurre la historia, ¿no?

AGUSTÍN: Un día después del 14.

M1: Un día después entonces sería del 14 de enero de 1922.

Ax: Tres días entonces, 14, 15 y 16.

M1: Dice “Pasó el viernes 15, la víspera” (*Lee*). ¿Qué significa la víspera?

Ax: Un día antes de algo.

M1: ¿Cuándo sucedió el crimen?

LUCÍA: El sábado.

M1: ¿Y cuándo se entera Emma de la muerte del padre?

LUCÍA: El jueves 14.

M1: ¿Están de acuerdo todos? ¿Para vos está en duda, Agustín?

AGUSTÍN: Aparecen indicios de cómo pasó el día, después hizo eso, fue violada. Pero no sé si fue violada, creo que fue (*Duda*), se dejó digamos, porque aparece como que el hombre le dejó dinero en la mesita de luz.

Ax: No fue violada.

JUAN: Lo hizo a propósito.

CAMILO: Yo estuve toda la semana anterior pensando por qué tenía que hacer eso con un sueco que era un marinero. Y ahora me doy cuenta de que es porque leía en el diario que se iba esa misma noche en barco a Suecia supongo, o a otro lugar, entonces si decían algo, el señor primero no sabía hablar español y segundo no iba a estar para quedarse ni para decir nada. Entonces la chica después, Emma, después dice que fue violada porque, en cierta parte no fue violada, pero encuentra la excusa para que no la pongan en la cárcel. Y después cuando se refiere el final... "cambiar uno o dos nombres propios" se refiere a cambiar el nombre de la persona que la viola y al que mata. Le cambia el nombre al marinero como si ese fuera Lowental, entonces (*Lo interrumpen*)

Ax: ¿Quién era el marinero?

CAMILO: Un tipo que llegó en un barco a la noche. Dice que cambia los nombres y la hora para que quede que Lowental la violó (*Bullicio*)

Escena-10

M1: Nicolás dice que no, y muy efusivamente.

NICOLÁS: Al final del cuento no es Emma quien habla, sino que es (*Hace una pausa*). Mirá, porque dice "La historia es increíble, pero se impuso a todos porque..." (*Empieza a leer y se interrumpe*). ¡A no! pará, a no...

M1: ¿Pensaste algo que ahora no pensás?

NICOLÁS: No, dejame que piense...

M1: Pensalo, pensalo. Josefina dice que la historia no la narra Emma Zunz. (*Varios dicen que no*) No está narrado en primera persona. ¿Lautaro vos estás de acuerdo con lo que dice Jose, no lo narra Emma Zunz? (*responde que sí*)

NICOLÁS: me había equivocado porque creí que eso se refería al cuento en general, pero no, hablaba de la historia... no ya no importa.

M1: Sí importa, cómo no. Aclará lo que querías decir.

NICOLÁS: No, porque yo me equivoqué porque creí que esto se refería a la historia en general, eso que habíamos hablado un poco al principio, pero luego cuando en un momento lo leí mejor y...

M2: ¿Y a qué se refiere entonces?

NICOLÁS: A lo que dijo Emma, Emma Zunz, que dice que la abusó y que lo mató.

M2: A lo que recién decía Camilo.

M1: ¿Y están de acuerdo con lo que recién dijo Camilo del plan de Emma Zunz? (*Algunos dicen que no lo entendieron*)

LOLA: Justo al respecto del párrafo que estaba leyendo Nicolás, no me parece correcta, todo lo demás es posible que haya sido así, pero Camilo dijo algo como que en el último párrafo dijo que algunos nombres eran falsos y eso era parte del plan, o algo así.

CAMILO: No, los nombres no son falsos, los cambia, por eso sustancialmente, porque en parte es verdad.

LOLA: Lo que pasa es que yo quería decirte, para mí esa parte tiene que ver con las cosas que estuvimos diciendo sobre si la historia es real o no, pero para mí que eso no tiene que ver con (*Se pierde la voz*) eso está referido a que si esta historia fue real y que las verdaderas personajes, Emma Zunz, la víctima, el padre, todos esos, tenían otros nombres. Y todo fue en otras circunstancias, pero no creo que tenga que ver con el plan o algo así.

M1: Pero me parece que lo que quiso decir Camilo es que lo que se dice en el final está relacionado con lo que planificó Emma Zunz.

M2: Claro, ella está diciendo otra cosa, que toda la historia es real pero se cambian los nombres para... de alguna manera proteger a las personas que participaron de verdad de esta historia o para no mencionarlas. Ellos se están basando en algunas partecitas que leyeron cuando hablan del plan que leyó Agustín y Camilo también. ¿Vos en qué te basás para decir eso que decís? ¿Solo en ese último párrafo como dijiste hoy o hay alguna otra parte del cuento que te haga pensar eso?

LOLA: No, porque, o sea, ¿sobre la teoría de si es real o no?

M2: Claro, esto que estás diciendo que no estás de acuerdo con lo que plantea Camilo.

LOLA: Y para mí directamente el caso es, o sea me parece realista.

M2: Que sea realista quiere decir que puede llegar a ser cierto.

LOLA: Sí.

M2: Que es creíble.

LOLA: Sí, una mujer que mató a un hombre por venganza de su padre, algunas partes tal vez no, seguramente no sean ciertas, pero para mí que la historia es cierta.

JOAQUÍN: Capaz que hay partes que sí y partes que no, capaz que muere el padre y puede ser real y que ella lo mata por venganza al hombre no puede ser verdad o sí, capaz está unido la verdad con unas partes que habrá inventado el autor.

M2: Claro, porque son cosas que pueden pasar en la realidad, puede ser real.

M1: ¿Eso es lo que decís no, que hay hechos de la historia que pueden pasar en la realidad?

JOAQUÍN: Por ejemplo que el padre murió, eso puede ser real. Después que ella quería vengarlo puede ser real. Y, digamos que lo mató por nada al hombre, eso capaz que no es real.

M1: ¿Lo mató por nada, lo mató porque sí?

JOAQUÍN: Tenía un motivo pro.

M1: ¿Cuál Joaco?

JOAQUÍN: Cuando leía la carta, me parece que era porque estaba firmada por él o algo así. Viste que la carta estaba firmada por Lowental.

M1: ¿Por Lowental estaba firmada la carta?

JOAQUÍN: Sí, me parece que sí.

M2: Buscá esa parte Joaquín.

AGUSTÍN: Quería decir que la última parte puede ser tomada de dos maneras. Como dicen los chicos que puede ser tomada por el tiempo si es real o no, o también puede ser como un cierre que pone el autor, porque acá dice como que la historia es increíble, como que no se podía creer... "en efecto pero se impuso a todos" (*Relee*), como que todos la pudieron creer porque era cierta, porque se notaba en el tono de voz de Emma Zunz, se notaba el verdadero pudor, el verdadero odio, pero además era también el ultraje que había padecido. O sea, era verdadero, porque acá Camilo se basa en lo que está abajo de todo del texto, la última parte. Pero si la lees toda es un cierre. Eso es lo que creo yo por lo menos. Dice que la hora y las circunstancias también, porque dice como que era así pero no fue así. Cambió la circunstancia, la hora y uno o dos nombres propios. Vos si lo lees es como un cierre que da que todos se lo creyeron, en la vida esas cosas pasan, pero se lo pudieron creer porque era...

M1: Ya tocó el timbre y les voy a proponer algo. Como no todos hablaron y ustedes saben que para nosotros es muy importante poder escuchar a todos y saber en qué están pensando. A raíz de este final, que evidentemente los conmovió muchísimo, quiero que cada uno escriba, en la parte de lectura debajo del último registro que tienen de Emma Zunz, qué piensan sobre este final.

2.7. Conversación a partir de la lectura de "Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)" de Rodolfo Walsh (CD7)

Registro de clase (CD7)

Fecha: 30 de septiembre, 2015

Lectura: "Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)" de Rodolfo Walsh

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Curso: 6° grado

Docente del curso: Alejandra Omelusik

Escena 1

LISANDRO: Con todo esto: uno, dos y todas las pistas que iba (*Se interrumpe por el bullicio de la clase*)

M1: A ver... Lisandro tiene la palabra, ¿lo escuchamos?

LISANDRO: Que a mí esto de (*Duda*) con todo esto de que iba dando pistas me marea un poco, perdía un poco lo que iba diciendo antes y me había olvidado un poco quien (*Duda, hace una pausa*) y con todo esto de cual era cual, porque decía todo medio rápido, tenés que procesarlo un poco.

M1: Tenés que procesarlo... ¿qué es lo que tenés que procesar?

LISANDRO: Porque va diciendo pistas de cada uno y yo no tenía ni idea. Yo pensé que era el tercero.

M1: Vos pensabas que era el tercero. Y vos decís que hay que seguir las pistas para saber, entonces.

LISANDRO: Sí, pero yo me re olvidé.

M1: Y que esas pistas aparecen en el cuento que leímos.

AVarios: Sí, pero te re perdés.

SANTIAGO: (...) por la forma de resolverlo fue como re (*Piensa*) no sé, misterioso primero, porque los portugueses uno decía, los tres eran siempre lo mismo solo que tenían distintas miradas, o sea diferentes miradas: una mirada para el oeste, otra para el sur, otra para el este. Y la verdad que me encantó la resolución del caso que fue cuando por los sombreros que, o sea, no fue como los otros que fueron al lugar, que buscaron pistas, que buscaron la bala, para donde disparó, nada más miraron los sombreros y se dieron cuenta que por la lluvia se habían (*Se pierde la voz*) y que fue uno de los que más me gustó por la resolución más que nada, porque fue (*Duda*) a pesar, o sea, a partir de los sombreros se pudo resolver quién fue el asesino. Y la verdad que fue muy raro porque me hizo acordar más a Holmes, pero fue como una forma (*Piensa*) mayor de resolverlo sería (*Hace una pausa*). Claro, porque Holmes por ahí encontraba una pista, por ahí de ahí podía sacar todo, pero necesitaba un par de pistas más, en cambio este policía agarró los sombreros y ahí ya sacó el asesino mirando los sombreros y ni siquiera le tuvieron que decir que (*Duda*) nada más le dijeron la posición desde que miraba y ya pudo resolver el caso...

M1: Escucharon lo que dijo Santi, ¿están de acuerdo? ¿Están pensando lo que dijo? ¿Con qué están de acuerdo? ¿Cami, decías que estabas de acuerdo, con que estás de acuerdo? (*Camilo no responde*) ¿Querés pensarlo y después participás? Bueno... Francisca, ¿vos que querías decir? (...)

JULIÁN: Yo también estoy de acuerdo con Santi... con lo que dijo. Yo, lo primero que pensé con lo de los sombreros, Santi, fue en Holmes, en el capítulo que con los sombreros encuentra tres gotas de cera de la vela y ahí empieza a sacar un montón de conclusiones y con el carbunco azul.

M1: Ah, lo relacionaste con el carbunco. Te hizo acordar por lo del sombrero, por la deducción que hizo Holmes basándose en cómo estaban los sombreros y en este caso la deducción que hicieron basándose en cómo estaban los sombreros también.

JULIÁN: Sí, y también el cuento me gustó no solo por eso. Si de tan pocas pistas que daba (*Se detiene*), no es que da... mm... no sé... muchas... Decían... lo que era un fragmento muy chico lo que decían... era ¿Escucharon el disparo? No, yo no, yo tampoco. No te aportaba tanto. Y al final descubrió un montón de cosas, por eso... (*deja la frase inconclusa*).

SANTIAGO: Te das cuenta también que el misterio por ahí... mm... lo resolvió... lo terminó resolviendo por nada más un sombrero que (*Duda*). Porque se dio cuenta que el del muerto rodó por la lluvia, el que lo mató se dio vuelta para matarlo mientras estaba lloviendo y los otros cuando se dieron vuelta no se les mojó porque había parado de llover. Y ahí te das cuenta también que es como decíamos la otra vez, que lo tiene que deducir el lector. Que no mintieron en nada y que también te daba algunas pistas para llegar al punto en que nos ayuda a resolver ese acertijo o adivinanza.

M1: Ah, a ver, ¿escucharon lo que dijo Santiago? ¿Lo último que dijo lo escucharon? Porque en lo último que dijo hizo referencia a la consigna que yo les había dado para el intercambio y lo que pensaba André Joyce sobre los cuentos policiales y los relatos policiales. Santiago, repetí lo que dijiste para que todos tus compañeros lo escuchen a ver si están de acuerdo o no.

SANTIAGO: Fue como un misterio que lo resolvió nada más mirando para dónde giraron los sombreros y también te da pistas para saber que ninguno (*Piensa*), porque te dio la pista de que decían todos la verdad. Vos no lo podés deducir si no te dice que el que estaba mirando para el oeste se tuvo que dar vuelta para mirar el cadáver. Te dabas cuenta de que para resolver ese acertijo, que sería quien lo mató, te das cuenta, te da una pista para resolver el acertijo, que gracias a que no mintieron también. Te da esa pista y finalmente es como que te alcanza a resolver ese acertijo o adivinanza.

M1: ¿Están de acuerdo con lo que está pensando Santiago?

AVarios: Sí.

M2: ¿En qué, Mora?

MORA: Eh... no, yo ahora, respecto a lo que dijo Santi, que por ahí la deducción que hizo al final puede ser que sea como una adivinanza que uno la tiene que pensar bastante a veces, o las pistas para poder sacar la conclusión (*Piensa*). Porque fue el segundo portugués el que lo mató, puede ser que sea una adivinanza, y coincido.

M1: Coincidís entonces con lo que está pensando Santiago.

MORA: Sí.

Escena 2

M1: ¿Y los demás? ¿Vos Malena qué pensás respecto de lo que dijo Santiago? Y con respecto al cuento, porque por ahí estuviste pensando sobre lo que acaba de decir Santiago y Mora también al decir que está de acuerdo con lo que se está planteando, o a lo mejor pensaste alguna otra cosa más sobre el cuento que querés compartir.

MALENA: Sí, yo estoy de acuerdo con lo que dijo Santiago de (*Piensa*) lo que habló del cuento y a mí me gustó el cuento este, el de Rodolfo Walsh. Es diferente porque ya empieza diciendo los sospechosos, o lo que está en ese lugar.

M1: Lo que es diferente a los anteriores cuentos que leímos.

MALENA: porque no dice qué pasó antes o cómo fue o en qué lugar.

M1: Sino que directamente empieza con los sospechosos.

MALENA: Sí, ni siquiera dice por qué están investigando eso.

Ax: Sí, mal.

M1: A ver, a ver...

Ax: Sí, pero no se dice porque (*Se detiene porque la interrumpe una compañera*)

JOSEFINA: Bueno, empieza con el título y dice "El primer portugués era alto y flaco. El segundo portugués era bajo y gordo. El tercer portugués era mediano y El cuarto portugués estaba muerto" (*Lee*) y empieza ya con los sospechosos y después empieza a preguntarles, les empieza a preguntar qué sabían, en qué lugar estaba, o empieza a preguntar cualquier pregunta.

LUCÍA: Estoy de acuerdo con Malena. Yo lo que vi de diferente a los otros cuentos es que empieza (*Se pierde la voz en el bullicio*), pero no dice quién es Daniel Hernández y les pregunta a los culpables, a los sospechosos, no dice por qué lo matan, por ejemplo, como dice Juana. Hay un montón de cosas que por ahí, no sé (Duda) en los otros cuentos sí dicen al principio y tiene más historia y dice la razón y tiene más detalle.

M1: Dice la razón de por qué lo matan al cuarto portugués y no aparece esa razón en esta historia que leímos, en este cuento que leímos.

LUCÍA: Sí, no tiene un drama, nada más es el final lo que te muestra.

M1: Lo que te muestra es solamente el final, para vos.

LUCÍA: Sí, mm... sí... igual no creo que tenga principio, para mí que el principio lo tenés que hacer vos, que el cuento es nada más el final.

M1: El cuento es nada más el final. En este sentido coincidís entonces con lo que dijo Malena de que directamente se empieza el cuento con los sospechosos. ¿No sabes si es un cuento? (*Escucha un comentario en el bullicio*) ¿Qué escucho por acá? A ver, Francisca. Tu inquietud tiene que ver con los números, y lo preguntaste antes de que empezara a leer (*Hace referencia a una pregunta que hizo la niña relacionada con los números que organizan el relato, antes de que empiece la lectura del cuento*).

LUCÍA: No, yo lo pregunté.

M1: Bueno, pero digamos que lo oficializo Francisca.

AVarios: Sí, para mí tampoco es un cuento, para mí tampoco (*Dicen varios al mismo tiempo*).

Ax: No sé por qué.

M1: A ver, ¿por qué? Escuchen, para poder pensar. A ver, Fran, Lucía, las dos están pensando lo mismo. ¿Por qué para ustedes no es un cuento?

FRANCISCA: Porque es distinto a todos los otros cuentos.

D1: ¿Por eso? ¿En qué es distinto?

Ax: No, puede ser un cuento.

FRANCISCA: Está como separado con números y siempre hace las mismas preguntas.

LUCÍA: No, no las mismas, pero (*Duda*). El primer portugués, el segundo portugués...

FRANCISCA: Claro, hace las mismas preguntas para los tres.

LUCÍA: Es como una respuesta. Primero pregunta el comisario, después Daniel Hernández, después el comisario, después Daniel Hernández. Así, y después ponen dos puntos o coma y van respondiendo.

M1: Interrogan a los sospechosos.

FRANCISCA: Primer portugués y lo que respondió, y así están como separados en distintos momentos.

LUCÍA: Por cada pregunta que le hacen.

M1: Y lo que les llama la atención, no sé si a todos les pasó lo mismo, lo que les está llamando la atención, para pensar si es o no un cuento, es que aparecen números.

A7: Es que no parecen... parecen como si fuera... no es un relato tampoco... es como si fuera... está separado en cada pregunta... (*Hace pausas para pensar. Duda*)

FELICITAS: Como si fuera en momentos.

A7: Claro.

FELICITAS: En cada pregunta.

A7: Sí, Feli, un punteo puede ser.

FELICITAS: Un punteo de lo que pasó... algo... no sé... parece un punteo... (*Hace pausas para pensar. Duda*)

A7: Parece un punteo, no parece un cuento, claro.

M1: ¿Qué piensan los demás? ¿Están escuchando lo que están diciendo las chicas? Lo que están planteando es que no les parece que sea un cuento por cómo está organizada la historia. Feli dice que parece un punteo.

FELICITAS: Pero también por cómo está contada, no es sólo por los números.

M1: ¿Por cómo está contada?

FELICITAS: Sí, es todo distinto a un cuento, de los que venimos leyendo.

M1: Es todo distinto, ¿y a los demás qué les parece?

AGUSTÍN: Para mí es como si fuera un interrogatorio. Serían dos policiales, Daniel Hernández y el comisario, que estarían interrogando a los tres portugueses por la muerte del cuarto portugués. Entonces acá, para mí pone los números porque dice: primera información que tenemos "El primer portugués era alto y flaco. El segundo portugués era bajo y gordo. El tercer

portugués era mediano. El cuarto portugués estaba muerto.” Y entonces está, como decía Feli, como que está enumerando la información que tiene, como que es un interrogatorio. Para mí es un interrogativo y, como que te pone el interrogatorio de primera, no hace como en la mayoría de los cuentos que leemos que tienen primero toda una (*Se detiene*)

Ax: Una introducción (*Completa la frase de su compañero*).

AGUSTÍN: Una introducción, un contexto, conocés a los personajes, se hace más largo. En cambio acá, un interrogatorio que con solo la información del interrogatorio ya le basta para saber cuál es el culpable del crimen.

M1: A ver...

Ax: Son dos cosas parecidas.

JOAQUÍN: Lo que pensaba del cuento (*Hace una pausa*), te presentan todas las pistas como que no piensan tanto el que lo mató porque, te dice todo lo que hicieron y, digamos, como que él mismo se descubre.

M1: ¿Por qué pensas eso? Vos decís que el culpable se delata a sí mismo.

JOAQUÍN: El culpable se delata.

M1: ¿Por qué? ¿Qué parte te llevó a pensar que se delata?

JOAQUÍN: Lo del sombrero, lo que dice del sombrero.

M1: ¿Qué parte?

JOAQUÍN: Esta que dice: “El sombrero del tercer portugués estaba mojado” (*Lee*). No, este no (*Busca en el texto*).

Ax: El cuarto

JOAQUÍN: No, el segundo: “El sombrero del segundo portugués estaba seco en el medio” (*Lee*) y ahí, digamos, como que se delató.

M1: ¿Y quién dice eso? ¿En qué parte estás?

JOAQUÍN: En la 3.

M1: Léelo completo.

JOAQUÍN: “Daniel Hernández puso los cuatro sombreros sobre el escritorio. Así: El sombrero del primer portugués estaba mojado adelante. El sombrero del segundo portugués estaba seco en el medio. El sombrero del tercer portugués estaba mojado adelante. El sombrero del cuarto portugués estaba todo mojado” (*Lee*).

M1: ¿Y quién lo dice? ¿Sabemos quién dice esto?

JOAQUÍN: ¿Daniel Hernández? Me parece que Daniel Hernández.

A10: Es una conclusión que saca, para mí.

M1: ¿Están de acuerdo con Joaquín? ¿Daniel Hernández dice: “El sombrero del primer portugués estaba mojado adelante. El sombrero del segundo portugués estaba seco en el medio. El sombrero del tercer portugués estaba mojado adelante. El sombrero del cuarto portugués estaba todo mojado”?

Ax: Es como una deducción que saca.

SIMÓN: Yo no concuerdo con lo que dice él. El narrador estaría diciendo, como en toda la historia, describiendo una parte del escenario y ahí estaría explicando bien cómo eran los sombreros. Para mí no... Nadie lo está diciendo... solamente lo están como explicando... (*Habla haciendo pausas, dudando*).

M1: Entonces el narrador no es Daniel Hernández. No estás de acuerdo con lo que dice Joaquín. Porque Joaquín decía que el que informaba cómo estaban los sombreros era Daniel Hernández, y vos estás diciendo que es la voz del narrador. Es distinto, ¿no? ¿Los demás qué piensan?

SOL: (...) No estamos acostumbrados a este tipo de historias porque comúnmente (*Hace una pausa para pensar*) no es un relato verbal (*Duda*) Porque sí, también como las chicas me pareció raro que esté numerado y creo que se basa solamente en esos cuatro portugueses, o tres sin contar el muerto, entonces es más raro que lo común.

M1: Por eso decís que no es normal, porque aparecen los números. Hacés referencia nuevamente a lo que dijeron las chicas. Agustín dijo que los números, no sé si escucharon lo que dijo, tiene que ver con el interrogatorio y con la información que se va teniendo a raíz de ese interrogatorio.

SOL: No sé bien quién es Daniel Hernández, porque dice “el comisario Giménez” y después dice Daniel Hernández.

Ax: Es como el que acompaña al comisario, se va intercambiándolos.

M1: Podemos, ¿Carola qué estás pensando?

CAROLA: (...) yo me lo imagino más como una historieta que como un cuento.

D1: ¿Por qué?

CAROLA: Por los números.

(...)

Ax: También tiene imágenes.

CAROLA: También estoy de acuerdo con Agus que es también como una interrogación, pero (*La maestra la interrumpe*).

M1: Interrogatorio (La corrige). Y pensaste entonces que era como una historieta, pero ¿por qué? ¿Por lo que dijo Francisca de que aparecen dibujos? ¿Por eso?

CAROLA: No.

M1: Por la integración que hay de cada uno de sus párrafos.

CAROLA: Sí.

CANELA: Yo hasta ahora lo que he escuchado que opinan todos... hay algunos con los que estoy medio de acuerdo y medio que no. Porque para mí es un cuento policial como todos los demás, pero como bien directo es el cuento, bien sencillo. Es como, para mí, como el autor no quiso hacer como una introducción o algo así con muchas explicaciones e irse por las ramas como hacen algunos autores, sino que quiso hacerlo como bien directo: como... había cuatro portugueses, uno dijo tal cosa, uno otra y otro, otra, y el cuarto estaba muerto. Y lo fue separando en pequeñas partecitas para hacerlo como más... para que quede como un punteo, como más sencillo y más directo así.

M1: Camilo vos asentías con la cabeza cuando Canela estaba hablando, ¿estás de acuerdo con lo que dice canela?

CAMILO: Sí.

M1: ¿En qué estás de acuerdo?

CAMILO: En que es como que te tira todo así, de una, con ya el portugués muerto y los tres vivos. Y es un poco raro.

M1: ¿Cómo?

CAMILO: Y es un poco raro cómo empieza la historia, como que ya está empezada, por así decirlo.

M1: ¿Por qué raro? ¿Qué querés decir con que es un poco raro? ¿Cuál es esa rareza?

CAMILO: Porque otros libros, otros cuentos empiezan más con: estaban en tal lugar haciendo tal cosa y cuando deja de llover miran y está el portugués muerto, por ejemplo. Bueno, una versión simplificada. Pero no, ahí empieza y ya está el portugués muerto y los tres esperando el taxi.

CANELA: Los tres ya siendo interrogados.

M1: ¿En ese sentido es raro? ¿Por cómo comienza?

CAMILO: Claro, es como si agarraras un libro que tiene señalador y nunca leíste el libro y lo agarrás a leer desde donde está el señalador, el señalador ya avanzado, es un lugar ya avanzado.

M1: Les puedo pedir un favor a todos: que se escuchen cuando un compañero está hablando... (*Llama la atención a algunos alumnos por el murmullo*).

Escena 3

JUAN: También para mí lo raro en este es que en los libros que leímos de Arthur Conan Doyle, o esos, era como que vos ya tenías que ir sacando una duda de cualquiera que está en la sala, en cambio en este vos no podías. Ya al principio era raro poder sacar una conclusión. En este lo que hace, te pone directamente a todos los personajes, como dice Canela es todo muy directo. Pero los otros lo que te ponen es distintas características que ahí sí podés sacar una duda de quién puede ser. Con este no porque todos responden lo mismo. Tenés que tener una buena mente para saber lo del sombrero (*No se escucha*) lo de la vuelta.

M1: ¿Cuando decís “una buena mente” haces referencia al razonamiento? A la forma de razonar, ¿no? ¿Eso querés decir con “buena mente”? ¿Una capacidad de razonamiento teniendo en cuenta lo que va contando ese narrador y lo que van declarando los personajes?

JUAN: Sí.

A11: Yo pensé lo mismo, que tenés que tener una mente despierta para poder (*Se interrumpe*).

A11: Pero, con diez, once preguntas, ya lo tiene (*Con asombro*).

M1: Y esa información, que sostiene después de cada pregunta que ustedes plantearon que se hace, ¿sirve para la deducción? ¿O no sirve para esa deducción que hace Daniel Hernández? ¿No sirve?

VARIOS: Sí.

Ax: No se puede hacer deducción sin preguntas.

M1: No todos piensan lo mismo, ¿quienes piensan que sí y por qué? ¿Y quiénes piensan que no y por qué? Levanten la mano, ¿cuál es la pregunta que hice? A ver, porque Mora no la escuchó. ¿Qué pregunté?

Ax: Si las preguntas sirven para la deducción.

JOSEFINA: Que no podés escuchar eso y deducir. Escuchar la historia o mirar la escena o escuchar lo que cuentan y deducir directamente. Tiene que haber por lo menos dos o tres preguntas, o dos, o una pregunta, para deducir... tiene que haber alguna... (*Duda*).

A12: Ni siquiera el mismo Sherlock Holmes podía deducir, necesita pistas, aunque sea la pista más escondida del mundo. Necesita pistas y necesita información para resolver el crimen. Y después, yo ahora que estuve mirando bien, y después de leer la (*Duda*).

M1: La deducción (*termina la idea de la niña*).

A12: La deducción, como que todo concuerda.

M1: ¿Por qué? ¿En qué te diste cuenta?

A12: Me di cuenta por ejemplo cuando por acá decía... mm (*Busca en el texto*).

M1: ¿En qué parte?

A12: La estoy buscando. Cuando decía que tronaba y tronaba y después acá dice que la desolación fue confundida con un trueno. Es una de las cosas que te das cuenta. Al final todo está, todo encaja, digamos.

M1: ¿Son cajas?

A12: ¡No! ¡encaja!

M1: Ah, encaja. Escuchen. Quiero que todos escriban en la carpeta, porque no todos participaron y necesito saber en qué estuvieron pensando. Qué les pasó con el cuento que leímos en función de cada una de las cosas que se comentaron en la clase de hoy.

2.8. Conversación a partir de la lectura de “El bar de Gandia” de Juan José Saer (CD8)

Registro de clase (CD8)

Fecha: 24 de septiembre de 2015

Docente a cargo: Alejandra Omelusik

Lectura: *El bar de Gandia* de Juan José Saer

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Curso: 6° grado

El registro corresponde a la segunda clase de discusión en la cual la maestra decide leer nuevamente el cuento antes de continuar la conversación, ya que el día que lo leyó por primera vez estaban ausentes varios estudiantes.

Escena-1

M1: ¿Qué es gracioso Cami?

CAMILO 1: No, no, no me filmes ahora.

M1: ¿Ahora no? Pero no filma, graba la voz nada más. ¿Por qué gracioso decías? (*Habla muy bajito, no se escucha*) Ah, era por otra cosa, no era por el cuento (*Refiriéndose a algo que le dice a la maestra en voz baja*) ¿Y qué te pareció el cuento, Camilo?

CAMILO 1: Me pareció re fácil de entender.

M1: ¿Por qué? (*No se escucha lo que dice*) ¿Y si vamos a la historia, Camilo? ¿Qué te parece la historia?

CAMILO 1: Me gustó.

M1: ¿Y en comparación con los cuentos anteriores?

CAMILO 1: No, porque los anteriores eran más largos.

M1: Y más allá de que sea más corto o más largo, ¿te pareció que era parecido a los otros? Pensando en otras cosas que nosotros pensamos en clase.

CAMILO 1: No, me había parecido que era como diferente.

M1: ¿Y por qué diferente?

CAMILO 1: Una parte la repitió dos veces.

M1: ¿Qué parte?

CAMILO 1: "Que lo hayan metido preso me hizo sonreír" (*lee*).

M1: ¿Y qué cuenta esa parte? "Que lo hayan metido preso", dijo Camilo, "me hizo sonreír".

CAMILO 1: Lo dijo dos veces.

M1: ¿Querés leer en qué dos partes aparece?

CAMILO 1: No.

M1: ¿No? ¿Y quién lo dice? ¿Quién dice "que lo hayan metido preso me hizo sonreír"?

CAMILO 1: Lo dice desde acá, en el primer párrafo; y en el último, hasta el final.

M1: Ah, en el primer párrafo y en el final. En el comienzo y en el final del relato. ¿Y quién dice eso? ¿Quién lo dice para vos?

CAMILO 1: Para mí que lo debe decir Gandia, tal vez, o no.

M1: ¿Gandia lo está diciendo? ¿Quién dice, por ejemplo, "por eso la noticia que lo habían metido preso la semana pasada me hizo sonreír. Y que nadie ponga el grito en el cielo"? Ese es el final del relato. ¿Quién lo dice para vos? ¿Gandia lo dice? (*Silencio*) Fran, ¿querés acompañarlo a Camilo en lo que estamos pensando?

FRANCISCO: El narrador.

M1: ¿Estás de acuerdo Cami? ¿Sí? ¿Y por qué pensás que es el narrador, Francisco?

FRANCISCO: Porque es el que narra la descripción del personaje. Esto no sería como una historia, sería como una narración (*Quiso decir "descripción"*) de un personaje.

M1: Eso es lo que estás pensando vos, que no es una historia como las que leímos antes. Sino que es una descripción de un personaje. ¿Es eso? (*dice que sí*) A ver, Joaquín.

Escena-2

JOAQUÍN: Yo quería decir que para mí no está hablando un narrador, está hablando como algún conocido de Gandia, algún... digamos... alguno que haya jugado con él, o... Y me parece, eso de la risa... porque es mentira capaz. Porque está diciendo que es medio bueno, se ríe, que es malo.

M1: ¿Qué opinan de lo que acaba de pensar Joaquín? ¿Eso lo comentaron la clase anterior? (*dicen que sí*) Bueno, se pueden sumar los que lo escucharon por primera vez el cuento hoy, para ver que están pensando.

SOL: En realidad tiene razón Joaco, pero es un narrador porque es el que cuenta toda la historia, o sea... a pesar de que sea un amigo, cuenta toda la historia.

M1: ¿Vos pensás que ese narrador es un amigo? Más allá de que cuente toda la historia.

SOL: Claro.

M1: ¿Y qué te lleva a pensar que es un amigo?

SOL: (*busca en el texto*) Ah... "Gandia no es el que muestran las noticias sino otro diferente que yo conocí" (*lee*)

JOSEFINA: Pero no es el amigo.

SOL: Bueno, conocido, amigo, es lo mismo.

M1: A ver, ¿vos Juana no opinás lo mismo?

JUANA: Capaz que es conocido, porque él sonríe cuando lo meten preso, entonces un amigo no sonríe cuando...

M1: ¿Y por qué? ¿Por qué pensás entonces que sonríe cuando lo meten preso? Vos estás pensando en lo que también destacó Camilo hoy. A Camilo le llamó la atención eso, ¿sí?

JUANA: Me da la impresión como que no era muy amigo porque se puso feliz de que lo hayan metido preso.

JOSEFINA: Parece como en Emma Zunz que da en un momento, da la opinión del narrador. Cuando dice quién es, es como en tercera persona, pero da su opinión.

M1: El narrador te hace acordar al narrador de Emma Zunz. Porque aparece su opinión acá. ¿Están escuchando, no, lo que está diciendo? A ver Lucía, ¿vos querés hablar sobre lo que estaba planteando Juana?

LUCÍA: Para mí no es un amigo ni un enemigo el narrador de Gandia, no, de este señor...

M1: Gandia (*repone*)

LUCÍA: Gandia, sí. Si no que es alguien que siempre estaba en el casino y que lo veía. No creo que haya tenido una relación más que esa de verlo cómo juega. Porque no dice nada de la actitud además, no dice cómo es Gandia en la actitud, si no dice cómo es afuera y cómo juega.

M1: Entonces vos estás pensando, ¿escucharon lo que está pensando Lucía?, que para ser un narrador amigo del personaje Gandia, debería dar a conocer cómo es Gandia, pero teniendo en cuenta más sus pensamientos o sus sentimientos, ¿no? ¿En eso estás pensando? Y acá el narrador en realidad lo que nos da a conocer tiene que ver con cómo juega Gandia y cómo es su aspecto exterior.

LUCÍA: Su aspecto físico y por qué juega así.

M1: Por eso pensás que no puede ser un amigo. Puede ser alguien que lo conoce por haber compartido el juego, pero nada más que eso.

LUCÍA: Porque jugó con él.

LISANDRO: Con eso que decía que le ganaba por ahí a algunos su primera vez y después la segunda vez como ya conocía la regla de juego, ya le ganaban. Por ahí alguno, porque ya conocían medio mucho de cómo jugaba y todo eso, para mí era uno de los que jugó con él y le ganó.

M1: Uno de los clientes de ese bar que va a jugar a las cartas.

LISANDRO: Sí

M1: Y que le ganó a Gandia, y que conoce ese juego de Gandia.

LOLA: Yo quería decir, respecto a la opinión de Juana y Lucía, que sí, conocido es. Porque si no, no podría hablar nada sobre esto, pero amigo no creo, para nada. Primero porque le hizo sonreír que vaya preso, segundo, porque no hubo ni una pista de nostalgia en todo lo que dijo. Y si fuera un amigo creo que un poco de nostalgia tendría al hablar de él, no sé, algún recuerdo o se reiría de algo, de las trampas que hacía, en forma amistosa.

NICOLÁS: Que no había (*No se escucha*) ya que Gandia había caído preso más de una vez para ese entonces. Además él lo defiende.

M1: Ah, ¿no terminaste de hablar?, perdón Lola.

LOLA: Y quería decir lo que estaban hablando antes de lo que dijo Juana sobre si es un narrador o no. La verdad, en todos los cuentos siempre va a haber un narrador, no importa que sea un conocido, que sea un personaje o que no. El narrador siempre está, si no sería una hoja en blanco.

M1: ¿Pero planteamos si era un narrador o no era? ¿Dudábamos acerca de si la historia estaba contada por un narrador? ¿O lo que nos estábamos preguntando era qué clase de narrador es? Nico, retomamos lo que vos estabas diciendo.

Escena-3

NICOLÁS: Que yo había en un momento, dice que ya lo habían metido preso más de una vez y pudo ser su amigo y estar acostumbrado a su ausencia. Puede ser que sea no más que una persona con la que se lleva, no sé, no sé si bien o mal. Pero otra cosa es que acá como que lo defiende en parte. Porque defiende su, por así decirlo, su honor. Que dice que hacía trampa y siempre perdía, o sea que no era como la persona tan mala como lo decía en el diario.

M1: ¿Y qué es lo que te lleva a pensar que el narrador está defendiendo el honor de Gandia?

NICOLÁS: Y porque lo habrán metido preso supongo porque hacía trampa, sin embargo el hombre hacía trampa para perder a propósito, por así decirlo. Eso parecía ya que es extraño que alguien haciendo trampa pueda perder tan fácilmente como Gandia.

M1: A ver, esto último que estás diciendo por ahí tiene que ver con el motivo por el cual a Gandia lo meten preso, o lo detienen, que es lo que cuenta el narrador. Pero vos antes hablaste de que el narrador está defendiendo a Gandia, y que defiende el honor de Gandia. ¿Hay alguna parte en la historia que te haya llevado a pensar que el narrador está defendiendo el honor de Gandia? Y no sé si todos piensan lo mismo. No sé si todos están de acuerdo con lo que está pensando Nico.

JOSEFINA: Y, pero si se está riendo de que lo ponen preso...

M1: A ver, primero pensemos qué parte, ¿hay alguna parte que te llevó a pensar eso, Nico?

NICOLÁS: Estoy buscando, pero es en donde dice "Yo creo que formular un juicio moral en el caso de Gandia no tiene ningún sentido. Una explicación es más pertinente. Yo creo poder suministrarla: Gandia hace trampas por cortesía. Destinado a perder, Gandia disimula sus tendencias... La ilusión de una agonía... Y por último cortesía sublime para con el mundo exterior tan mudo y tenue... dramático" (*lee*).

M1: ¿Eso te llevó a pensar que el narrador defendía el honor de Gandia? ¿Y a los demás? ¿A ver Julián?

JULIÁN: Yo tengo dos cosas para decir. Una, con lo que dijo Nico, es que para mí no, porque no es que lo esté defendiendo, porque por ahí está, no es que esté diciendo "Gandia lo hace por el bien" y todo eso. Él está explicando lo que hace Gandia en el lugar. Gandia hace eso, hace trampa aunque pierde, pero no es que le esté diciendo que es porque no sé y todo eso. Y la otra cosa que tenía para decir era lo que estuvimos hablando de que lo hizo sonreír, porque pudo haber sido por dos cosas: una puede haber sido que lo haya hecho sonreír como dijo Juana porque era un enemigo o algo así; y otra que lo haya hecho sonreír porque le parecía algo súper extraño que lo hayan metido preso por...

SANTIAGO: Como que se ríe de lo que pasó, porque no debería estar preso si hace trampa.

M1: Pensás que es absurdo, como dicen ustedes, como dice Santiago, que lo metan preso. Por eso se sonríe el narrador.

JUAN: Para mí no lo metieron preso porque hacía trampa porque si vos hacés trampa e igual perdés, es una trampa piadosa, es como una mentira, pero mentira piadosa.

SANTIAGO: De todas maneras hiciste trampa y si corría plata en juego está bien que lo metieran preso.

JUAN: Claro, pero la trampa no sería, si no que sería el juego. El juego sería como... el bar medio clandestino, porque jugaban a las cartas y todo y era medio clandestino. Para mí que por eso lo metían preso y... otra cosa más era que... no me acuerdo (busca en el texto)

M1: ¿Te puedo hacer una pregunta? Por ahí después lo encontrás. Vos hablás de que el motivo por el cual lo meten preso es porque el juego es clandestino.

JUAN: Claro, como que el bar es clandestino.

M1: O sea, no es porque sea un juego...

JUAN: Porque hay gente que juega y apuesta plata en sus casas, pero en un bar para mí ya es un poco raro, entonces para mí era clandestino el bar.

M1: ¿Y hay alguna parte en la historia que leímos que te lleve a pensar que ese juego es clandestino?

JOSEFINA: ¿Qué tiene de malo eso?

CATALINA: Haciendo trampa sí, el juego es clandestino.

Escena-4

M1: ¿Y qué significa que un juego sea clandestino?

JUAN: Es como contra la ley.

M1: Clandestino es ir contra la ley para vos.

JUAN: Claro, no es legal, es un juego ilegal. No es como se juega en los casinos que se hace legal porque está autorizado, todo eso, pero en un bar que es otra cosa ya...

M1: Fíjense si en la historia que leímos hay alguna mención de dónde se juega y cómo se juega.

LUCÍA: En el título te lo dice.

M1: ¿Qué es lo que dice el título?

LUCÍA: El bar de Gandía. Que es como que Gandía es el dueño del bar.

M1: Pero yo estoy preguntando otra cosa distinta. No estoy preguntando quién es el dueño del bar.

JULIÁN: En dónde, estás preguntando, en dónde se está...

M1: A ver, ¿quién recuerda la pregunta que hice?

JOAQUÍN: ¿Dónde se hace el juego?

M1: Y cómo, agrega Nicolás.

LISANDRO: Yo lo encontré: Acá: ...“se adapta a las reglas que imperan en el bar de Gandía” (lee). Como que juegan en el bar de Gandía. Y ahí se dice también un poco que es un juego clandestino.

M1: ¿Dónde dice?

LISANDRO: En ese fragmento (*hablan varios al mismo tiempo, no se entiende*)

M1: Escuchemos a Francisca.

FRANCISCA: "Es en la trastienda. Y que en los cuartos del fondo alguna muchacha del barrio, uno de los más pobres de la ciudad, recibe a su clientela, lo que le ha da a Gandia una pequeña comisión" (*lee*)

M1: ¿Ahí está qué, Julián? (retomando un comentario que se escucha entre varios)

FRANCISCA: Ahí dice claramente que el propietario de un bar llamado Gandia fue detenido. Antes dice...

M1: A ver leelo completo, Francisca, porque lo estás leyendo por partes y para vos, y creo que nadie entiende.

FRANCISCA: "La noticia que salió en el diario... Es verdad que según parece se jugaba... lo que le valía a Gandia una pequeña comisión".

M1: Julián, vos decías "ahí está", ¿qué es lo que está ahí?

JULIÁN: Claro, porque ahí decía que era una parte muy pobre de la ciudad, y ahí nadie iba... a nadie le llamaría la atención un bar pobre que estarían jugando ahí, haciendo... (*Un niño dice "por plata"*) claro. Para mí lo hacía ahí para disimular que en el lugar ese, para que a nadie le llame la atención. Si era un lugar gigante, ahí la gente decía "guau", pero ahí...

M1: Quedaban muy expuestos.

JULIÁN: Claro.

M1: ¿Todos piensan lo mismo? A ver Agustín, que no te escuchamos hasta ahora. ¿Opinás lo mismo que Julián, que tiene que ver con que es un bar de un pueblo, así como de una ciudad o barrio pobre?

AGUSTÍN: Yo creo que no se refiere al bar pobre, se refiere a la muchacha que es pobre. Y es como que está trabajando ahí, pero no hay ningún papel o nada oficial que muestra que la muchacha trabaja ahí o hace... que trabaja ahí... (*hablan varios al mismo tiempo*) Dice que es pobre y por eso la muchacha trabajará ahí.

M1: ¿Y de qué trabaja la muchacha? (*varias voces*) Atiende a la clientela, dicen acá. Cuando habla de la clientela, ¿saben a qué está haciendo referencia? ¿a qué llamamos clientela?, ¿qué entendemos por clientela? (*Varios: a los clientes*) ¿y qué son los clientes?

JUAN PEDRO: La clientela es la gente que va al bar para que sea atendida, o sea, diciendo qué querés, dónde querés comer, o así. Y otra cosa que ya...

M1: Perdoná que te interrumpa. El cliente ¿es alguien ocasional que va?

Ax: No, es alguien que va seguido.

Ax: Es alguien que va a escondidas, dice, en la parte de atrás, como que... (*varios al mismo tiempo, no se entiende*).

AGUSTÍN: Es como si fuera el cuartito, entonces es como si ella fuera a escondidas, o a simple vista, pero suena como... nada, vos venís al bar y atrás de esa puerta se está jugando a las cartas y está la muchacha esa.

M1: Pero o visible en el bar qué es.

AGUSTÍN: Lo visible en el bar es como un bar común.

M1: No ese juego que se está desarrollando en la trastienda. ¿Ahí está la clandestinidad del juego a la que hacían referencia hoy?

Escena-5

NICOLÁS: La vez pasada que hablamos sobre esto, Agustín había dicho que era nada más para conseguir más público. Porque él hacía el juego por dinero, o sea apostaba. Y que él mismo hacía trampa para perder y entonces la gente quería ir más y más y más... y así sucesivamente.

M1: ¿Y están todos de acuerdo con eso que había dicho Agustín sobre qué clase de juego se llevaba adelante en el bar de Gandia, en esa trastienda del bar de Gandia? Detrás de la tienda. Y pensando en... vos pensabas Agustín, la clase anterior, la forma en que planteaba el juego Gandia, ¿sí?, hacía trampa para perder.

AGUSTÍN: Sí, para que la gente (*Bullicio*) salir ahí. La gente diga "mirá me voy a ir al bar de Gandia", porque a vos te gusta ganar. Porque dice que es por cortesía, por cortesía a los demás.

M1: No sé si todos están pensando lo mismo. Agustín dice que Gandia hacía trampa en el juego y a pesar de eso perdía por cortesía, por cortesía para con la gente (*Algunos dicen para que sigan yendo*).

MALENA: Si vos vas a un lugar y está jugando a las cartas y gana el dueño, puede iniciarse una sospecha como que está arreglado, digamos, y va a salir beneficiado el dueño del lugar.

LUCÍA: No, al revés, va a salir perjudicado.

M1: ¿Por qué Lucía?

LUCÍA: Porque si por ejemplo ganara el dueño, o sea Gandia, se le podría hacer, por ejemplo si ese cliente va muchas veces y siempre pierde, por ejemplo, una denuncia, y él saldría perjudicado.

MALENA: Yo no me refería a eso. Que el que va, va a decir que está todo acomodado y que lo hacen a propósito para que salga beneficiado él.

SANTIAGO: Pero le salió mal profe.

M1: ¿Por qué le salió mal, Santi?

SANTIAGO: Porque, a Gandia, porque vos por más que vos lo querés hacer por cortesía para que sigan yendo y no tiene malas intenciones. Pero en realidad, cuando hacés trampa, sea como sea, por plata, por más de que ganes o pierdas, es trampa y está bien el motivo de que fue preso.

Ax: Esa es la intención.

SANTIAGO: Claro porque si vos hacés trampa... porque él hizo trampa por cortesía para que sigan yendo, pero por más de que lo hacía por cortesía, hacés trampa y es como que la trampa hace como robar plata. Entonces está mal eso.

AGUSTÍN: Pero no robás nada, si al final hacés una trampa a propósito... vos apostás, pero además... si se juega por dinero, si vos perdés y el otro gana, y vos siempre perdés porque siempre hacés trampa, encima la hacés mal a propósito para... como cortesía para que el otro... porque, vos si vas a un lugar y el otro te hace trampa y vos le ganás, no sentís como... vamos, le gané al que hizo trampa.

LUCÍA: ¿Para qué hace trampa si quiere perder?

SANTIAGO: Por cortesía, para que sigan yendo los clientes.

LUCÍA: Y pero directamente que no haga trampa.

M1: Hoy Nico leyó un fragmento de la historia, ¿podríamos releerlo para pensar todos qué nos está queriendo decir ahí el narrador? Lola, te escuchamos y después volvemos a leer el fragmento.

LOLA: Yo quería decir que tal vez hace trampa, pero los deja ganar, o pierde... para no perder altura, porque puede ser...

M1: ¿Altura en qué sentido?

LOLA: Altura en el sentido de que... como decirlo... no sabría cómo explicarlo, o sea, es como que él pierde para que vengan más clientes a jugar contra él o contra alguien, pero él hace como una trampa o algo así para no perder altura, bueno, no sé cómo explicar la palabra altura.

M1: Para no perder la clientela, ¿a eso te referís cuando decís altura?

JOSEFINA: Orgullo.

SANTIAGO: Honor, profe. Para no perder honor podría ser.

M1: ¿Honor es lo mismo que altura? Porque están diciendo cosas diferentes, me parece. Están hablando de altura del personaje en sentido metafórico, pero no entendemos qué es lo que quiere decir. Santiago está hablando de honor, Josefina está hablando de orgullo, Lola dice "sí, orgullo". Pero estamos hablando de cosas distintas. Yo les pregunto: honor, orgullo, altura, por qué, ¿por qué están pensando eso? Hay algo que los lleva a pensar en ese honor, en ese orgullo del personaje.

SANTIAGO: Profe, pero está perdiendo igual honor, si vos hacés trampa y perdés, perdés, perdés, los otros dicen este es un... no sabe jugar, nada. O sea, a este le ganás hasta con una sola mano. Es como...

M1: ¿A ver Conrado?

JUAN PEDRO: Porque estamos discutiendo acá, nosotros dos (con Conrado) que, él me decía que la clientela puede comprar una cerveza o un wiski o algo mientras juegan. Pero no siempre, yo creo que van a comprar y aparte acá encontré que rara vez Gandia, se lo ha visto a Gandia ganar una partida con alguno de los jugadores a lo sumo, con los principiantes ha ganado. Y yo no creo que si la primera vez gana, pero yo si quiero que vaya clientela yo le dejo ganar la primera vez para que después vaya de vuelta. En cambio acá le gana y dice que después cuando sigue yendo más veces...

Ax: Porque vuelve por la revancha.

JUAN PEDRO: Para mí con la clientela que le compra cosas, mientras juega a las cartas, para mí no va a ganar lo mismo que si él ganara la suma de las cartas. Porque él pierde mucho, porque él también pone plata para el monto que se lleva uno. Para mí que pierde más plata de la que gana.

M1: Según lo que nos cuenta el narrador ¿podemos saberlo o es simple especulación nuestra?

JUAN PEDRO: Y, especulación, me parece, porque acá no da algo que diga él se deja perder a propósito porque... acá dice que hace trampa... todo el mundo está enterado y sin embargo nadie se niega a jugar a las cartas con él porque Gandia a diferencia de otros jugadores tramposos, hace trampa y a pesar de todo pierde. Dice en una parte.

M1: Y sigue diciendo: "Pierde. Hecho incontestable que toda la clientela conoce. Más todavía, se han visto jugadores que en medio de una partida han tenido la revisión de considerar las trampas de Gandia, como una coordenada racional del juego. Lo que da una idea de la

regularidad y del carácter conocido y cognoscible de sus trampas”. ¿Qué es lo que nos está diciendo ahí el narrador acerca de esas trampas que hace Gandia en el juego? ¿Qué Joaco?

JOAQUÍN: Que jugás una vez y te das cuenta, entonces la próxima ya está, ya las conocés.

M1: ¿Por qué te das cuenta? ¿Por qué las conocés, qué pasa con esas trampas.

JOAQUÍN: No sé, capaz que son visibles las trampas.

M1: ¿Porque son visibles solamente?

Ax: Siempre son las mismas

M1: ¿Y qué es lo que te lleva a pensar que siempre son las mismas?

Ax: Y porque puede ser porque la clientela va notando, puede tener dos o tres trampas y chau, y las sigue usando.

M1: Conrado habla de coordenadas.

CONRADO: Acá dice (*busca en el texto*)

M1: ¿Lo encontraste?

CONRADO: Sí, lo había encontrado, pero después me fui... Acá... “Las trampas de Gandia...” Viene de antes: “Ha tenido la previsión de considerar las trampas de Gandia como una coordenada racional del juego”.

M1: ¿Qué es una coordenada racional del juego?

Ax: Acá sigue diciendo: “lo que da una idea de la regularidad del carácter definido y cognoscible de sus trampas”. Como que son visibles las trampas, ya todos las saben.

M1: ¿Están de acuerdo? ¿Martina, escuchaste? Tampoco Sol. A ver ¿qué escuchaste Nicole?

NICOLE: Sobre que hablaba que la gente se aprendía las trampas que hacía Gandia, que se las acordaba y después, bueno, no eran tan trampa... Era más fácil jugar.

Ax: Y además en una parte dice que las tomaba cuando veían que Gandia empezaba a hacer trampa, lo usaban como una señal de que iban a ganar. O lo tomaban como un juego natural, porque como ya sabían que Gandia hacía trampa (*se superponen voces*)

LOLA: Lo pueden usar en su contra porque si están jugando a las cartas y ellos ya saben qué tipo de trampas usa y que hace trampa, pueden decir: bueno, si hace tal cosa mejor pongo tal carta para darle vuelta el juego. O sea, lo tienen incorporado y ya hasta les sirve para ganar. No solo les sirve como trampa, si no que hasta los puede ayudar porque lo tienen incorporado como un carácter muy usual.

M1: Como una característica de ese juego que se daba en el bar de Gandia, ¿vos estás de acuerdo Sol?

SOL: Claro, porque además cada vez iba a ir más gente y a jugar sobre todo con Gandia porque ya sabían todas las trampas y sabían que iban a ganar.

Escena-6

M1: Sol, ¿y quiénes eran los clientes? ¿Podemos saber quiénes eran los clientes de ese bar? (*Silencio*) ¿Fran?

FRANCISCO: Los jugadores de cartas.

M1: ¿Hay alguna parte en la historia que te lleva a pensar que solamente los que van al bar son jugadores de cartas?

FRANCISCO: No, yo no digo que solo haya jugadores de cartas, porque también pueden venir otras personas y... gente borracha...

M1: ¿Y por qué gente borracha?

FRANCISCO: Porque... porque es un bar, se toma cerveza...

M1: Con la señorita a veces vamos a un bar a tomar algo y no somos alcohólicas (*risas*) Si volvemos a la historia, ¿podemos saber quiénes son los que asisten a ese bar de Gandia, quiénes concurren al bar de Gandia? En algún momento ustedes leyeron un fragmento que hacía referencia al bar de Gandia. A ver qué dice, Sol, léelo.

SOL: "En esa barriada, el bar de Gandia es el centro de perdición, la vecinal del vicio". O sea, como que...

M1: Seguí leyendo un poquito más.

SOL: "Es la parada obligada de todo proletario que se desvía".

SANTIAGO: Van al bar... es como que no... no es que van porque quieren o porque saben, algunos dicen que es parada obligada de todos los que se pierden en el camino, por ejemplo...

M1: ¿Quiénes son todos los que se pierden?

SANTIAGO: Los que se pierden por ahí (*Bullicio*)

M1: Una parada obligada decía Santi, ¿no? Una parada obligada de todos los que se desvían, ¿se desvían de qué? Sabés qué te va a servir, Fermín, volver sobre el cuento. Fijate, lo tenés ahí.

SOL: En un momento, cuando yo leí decía "el bar de Gandia es el centro de perdición, la vecindad del vicio". Como que en el barrio ya estaba...

M1: ¿Todos iban al bar de Gandia? ¿Eso nos dice el narrador? (Responden todos que no)

MORA: Había una parte que decía que iban los que estaban fuera de su camino.

CANDELA: En un momento decía que las personas que se desviaban iban y quizás se refiere a la gente que se desviaba a la tentación de lo que se hacía en el bar: de jugar a las cartas, de beber... todo eso.

M1: Que esa desviación para vos tenía que ver con lo que estaba proponiendo el bar para esas personas. Como que los tentaba para cometer esa desviación. En una parte que ustedes leyeron dice: "En esa barriada en el bar de Gandia es el centro de perdición, la vecinal del vicio. Es la parada obligada de todo proletario que se desvía". ¿Qué es el proletario? ¿Saben? (*Algunos buscan en el diccionario, otros vuelven a leer el fragmento del texto*)

Ax: Acá dice "proletarización: acción de proletarizar". Pero proletarizar dice...

M1: ¿Y proletariado?

JOSEFINA: Sí, "relativo a los obreros".

M1: ¿Se acuerdan del Museo de la Memoria, cuando fuimos? En una parte lo mencionaba, cuando hablaban del proletariado. (*Algunos dicen que sí*)

JOSEFINA: Se me hace que es un lugar oscuro, con olor a cigarrillo...

M1: Te hace una imagen de lo que es un bar. (*Hablan muchos a la vez*)

NICOLÁS: Proletario es alguien que no tiene bienes.

Ax: Pero eso no tiene nada que ver.

M1: No solamente se habla de obrero, hay otra acepción o significado que amplía lo que acaba de decir Josefina. Es el que no tiene bienes.

JOSEFINA: Bienes, no tiene nada.

JUAN PEDRO: No tiene buena vida, no tiene bienes materiales.

Ax: No tiene dinero, no tiene casa, no tiene auto, no tiene...

CANELA: "Bienes" puede venir de cosas buenas, de bien.

M1: Entonces esa clase de gente es la que iba al bar de Gandia y de desviaba a esa vecindad del vicio.

NICOLÁS: Y ganaban plata cuando apostaban. (*No lo escuchan*)

Escena-7

M1: A ver, volviendo a la historia y volviendo al narrador. El narrador en un momento, finalizando el primer párrafo dice que "Gandia no es el que muestran las noticias, sino otro diferente que yo conocí". ¿Y quién es ese Gandia que conoció?

CANELA: Para mí era la misma persona, pero de otra forma.

M1: ¿Y cómo es ese Gandia que conoció el narrador?

CANELA: El que describe después.

M1: ¿Cómo lo describe? No sé si están de acuerdo con Canela, pero Canela está diciendo que ese Gandia que dice el narrador que es diferente al que dan las noticias, el narrador lo está describiendo después, a continuación. ¿Están todos de acuerdo? (*Dicen que sí*) ¿Y cómo lo describe? Podés leerlo, Martina.

MARTINA: "Gandia es un jugador de cartas, pero es un jugador especial: hace trampa... y sin embargo nadie se niega a jugar a las cartas con él".

M1: Marti, ¿qué te dice ahí, qué te da a conocer de Gandia?

MARTINA: Que Gandia es un jugador de cartas, pero es un jugador especial que hace trampas.

M1: ¿Hay alguna otra parte donde el narrador dé a conocer algo sobre Gandia?

CAROLA: "Y su dueño Gandhi, hijo de obrero o de campesino no sé bien, tiene las manos ásperas, callosas, pesa unos cien kilos y está siempre sucio y mal afeitado".

LUCÍA: ¡Qué mala impresión!

M1: ¿A vos te genera mala impresión?

LUCÍA: Sí, a mí no me gustaría ir a un bar y el que te atiende esté todo...

SOL: "Es de esos hombres cuya hosquedad es demasiado pueril como para ofender, dar miedo o simplemente convencer. Se ve de lejos que Gandia está como enredado consigo mismo, en discordia interna perpetua. Por razones que sin duda él mismo desconoce y que se manifiesta a

otros en la dureza que se desprende de ese desarreglo, como el hombre que encontramos tratando de enroscar infructuosamente desde hace horas un tornillo microscópico y lo saluda con mal humor”.

M1: ¿Qué está describiendo ahí?

LOLA: Su personalidad.

M1: ¿Cuál es su personalidad?

JOAQUÍN: Que no tiene malas intenciones.

M1: No tiene malas intenciones para vos, Joaco, ¿qué te llevó a pensar eso? *(no se escucha, busca algo en el texto, pero no lo encuentra)* Buscalo mientras Lola habla de la personalidad.

LOLA: Yo, o sea, según lo que dice acá, la personalidad sería la de un hombre medio perdido en sí mismo, que no es muy independiente. O sea, sí es independiente porque tiene su propio bar y su propia vida, no vive con su madre. No sería eso, no es tan independiente porque es como alguien que está perdido en su camino, muy... una personalidad muy...

M1: ¿Por qué perdido en su camino?

LOLA: Porque no es alguien que está totalmente concentrado y centrado en un objetivo, es alguien que hace trampas al jugar a las cartas, tiene un bar todo sucio donde... *(Bullicio, está por comenzar el recreo)*

2.9. Conversación a partir de la lectura de “El último caso del inspector” de Rogelio Luis Nogueras (CD9)

Registro de clase (CD9)

Fecha: noviembre, 2015

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Curso: 6° grado

Lectura: “El último caso del inspector” de Rogelio Luis Nogueras.

Docente del curso: Alejandra Omelusik

Se escuchan varios comentarios superpuestos, mientras la maestra termina de repartir las antologías.

Sol: Es parecido a los tres portugueses.

Ax: No, nada que ver.

Llega el maestro de tercer grado que vino a compartir el espacio de lectura, los chicos le cuentan lo que van a leer.

M1: Sol dice que le hace acordar a "Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)"

Varios opinan en forma desordenada.

M1: Bueno, ¿vamos a leerlo? *(Todos dicen que sí)*

La maestra lee la poesía y luego los chicos comienzan a comentar libremente.

Escena-1

M1: Dice Bruno "dale un premio nobel al mejor cuento del mundo" (*Repite las palabras del niño*). ¿Por qué Bruno?

BRUNO: Porque no tenemos que leer mucho.

M1: ¿Porque no tenemos que leer mucho, Bruno? ¿Por eso podría ser un premio nobel? ¿Y los demás qué piensan?

SOFÍA: Es medio raro porque no es como un cuento.

M1: No es como un cuento, ¿y cómo es para vos?

SOFÍA: No, claro, es como un verso que tiene... así, que explica las cosas sobre un crimen. También porque es cortito y porque no tiene caso. Explica algo que nunca... explica lo que pasó en un crimen.

M2: Explica lo que pasó en el crimen.

SOFÍA: No, lo que pasó no. Explica qué es cada cosa que participa en el crimen.

M1: Vos estás pensando en lo que explican estos versos, explica cada una de las cosas que aparecen o que participan en un crimen.

SOFÍA: Sí

SOL: Te lo describe de esa manera: "El lugar del crimen /no es aún el lugar del crimen // El asesino no es aún el asesino // La víctima aún no es la víctima // El testigo de excepción no es aún el testigo de excepción (...)" (*Lee*). O sea, todavía no pasó. No muestra que haya pasado.

M1: A ver, Julián, ¿estás de acuerdo con lo que dice Sol?

JULIÁN: Sí, que para mí es como el que va a cometer el delito está tomando nota de todo lo que, no sé, me suena que es como una toma de notas.

M1: Te suena que es como una toma de notas y el que toma esas notas que da a conocer es el que va a cometer el crimen, estás pensando.

JULIÁN: Sí.

M1: ¿Qué piensan los demás?

NICO: Para mí que no puede ser él, porque en ese caso se referiría a él como en tercera persona. Tipo, dice: "El asesino no es aún el asesino". O sea que no es él.

M1: A ver, no estás de acuerdo con lo que pensó Julián. Que el autor del crimen está como tomando nota de ese crimen que va a cometer. Porque acá decía Sol, y en eso me parece que Julián estaba de acuerdo, que el crimen todavía no se había cometido.

NICOLÁS: Personalmente no, porque para mí es como que lo está diciendo alguien ajeno a la historia. Está como contando una especie de anécdota, está contando lo que pasaba en ese entonces. Que el hombre estaba por llegar cansado del viaje un día antes, adelantado, y entonces se iba a encontrar con que la mujer lo engañaba o todavía no lo había hecho. Y luego la mataba con el...

M1: ¿Escucharon lo que dijo Nico? A ver Santi.

SANTI: Como que tiene el enigma ese, porque dice en un momento (*Piensa*), como que te deja el final del cuento así, para que vos mismo lo resuelvas. No es que te da pistas, así (*Hace una pausa para pensar*) te da pistas, pero como que nada es nada. Te da como pistas: cuál es el

arma del crimen, cuál es el testigo, quién es la víctima, quién es el asesino y te da el lugar del crimen, que todavía esas cosas no son todavía las (*Lo interrumpe un compañero*).

JUAN PEDRO: Es un enigma.

Escena-2

SANTI: Claro, es un enigma, pero que no te lo da, te lo da para resolver a vos mismo. Porque cuando termina el cuento yo empecé a pensar: ah, sí, entonces el asesino es el hombre que llega cansado porque ve que la mujer lo estaba engañando, la víctima es la víctima porque estaba engañando al esposo, después el testigo es el testigo porque estaba presenciando todo, y el arma del crimen es el arma del crimen porque es la que se utiliza para asesinarlo.

M1: ¿Estás de acuerdo Lola? ¿Escuchaste lo que dijo Santi? ¿No? ¿Vos, Juan?

JUAN PEDRO: A mí me da la sensación de que es como que está defendiendo a ese hombre que la asesinó, a la mujer ¿no? Porque dice "el lugar del crimen es un cuarto en penumbras donde dos..." Es como un testimonio de que él no es tan culpable como parece, que lo mira con otros ojos lo que pasó, la situación.

M1: ¿Y quién no es tan culpable?

JUAN PEDRO: O sea, el hombre que asesinó a la mujer. Como que, como si fuese un detective. Bueno, un abogado lo está defendiendo a ese hombre para que lo vean con otros ojos lo que pasó en realidad.

M1: Y lo que te lleva a pensar eso es la primera estrofa.

JUAN PEDRO: Todo, el asesino, no es aún el asesino. Como que lo describe medio cansado, la víctima como que la describe así como...

M1: ¿Los demás que piensan? A ver, Lisandro.

LISANDRO: Yo estoy de acuerdo con Santi.

M1: ¿Y en qué está de acuerdo?

LISANDRO: Con eso que dijo, que el asesino llega cansado y ve que lo están engañando y coso... y esto que dice: "la víctima no es una víctima es solo na mujer ardiendo en otros brazos... el testigo de excepción todavía no es el testigo de excepción es solo un inspector osado que goza de la mujer del prójimo..." (*Sigue la lectura*) ¿Qué es caoba? (*Un compañero le contesta que es una madera*) Esto que dijo Santi.

M1: ¿Por qué volviste a leer el texto?

LISANDRO: Me pareció que había que releerlo porque es un poco confuso a veces. La primera vez me pareció confuso, después lo empecé a entender más.

M1: ¿A todos les pasó lo mismo? ¿Sienten la necesidad de releerlo porque es confuso? ¿Qué es confuso? ¿Qué es lo que te resultó confuso?

LISANDRO: La primera vez que lo leímos no entendí mucho de qué trataba la historia.

M1: ¿Y ahora sí entendiste? (*Dice que sí*) ¿Y de qué se trata la historia?

LISANDRO: De que a un hombre lo engaña la mujer y entonces mata al otro, mata al que con el que lo está engañando, al otro hombre.

(*Algunos dicen que no*)

M1: ¿No están de acuerdo? ¿En qué no estás de acuerdo?

CAMILO: Porque dice que “la víctima no es aún la víctima, es solo una mujer”, la víctima es la mujer, no el hombre.

M1: Para vos la víctima es la mujer.

JUAN PEDRO: Encima acá dice, “el testigo de excepción aún no es el testigo de excepción, solo es un inspector osado que goza de la mujer del prójimo sobre el lecho del prójimo”. O sea, sigue vivo porque está como testigo de lo que pasó y está contando.

M1: ¿Y quién es el testigo?

JUAN PEDRO: Ese hombre que está abusando de la mujer del prójimo.

M1: ¿Y quién es el prójimo?

JUAN PEDRO: Es el inspector.

CANELA: El hombre cansado que vuelve a su casa.

M1: ¿Están de acuerdo? Lola, ¿qué estás pensando?

LOLA: Es una historia entre los tres primeros versos y los demás los siento como, como lo primero que dijo Lucía, como si explicaran. Yo no sé si estoy de acuerdo con que explicara cómo sería cada uno, pero estoy de acuerdo con que es como que hace una, no sé si una comparación, como una forma de caracterizar donde estaría presentando. Cuando presenta el arma del crimen, no lo piensa como una pistola o un cuchillo, lo piensa como una lámpara que no se apaga tranquila e inocente sobre una mesa. Para mí eso de “una lámpara que no se ha apagado” habla de como si el arma ya hubiera sido usada, ya es el arma inocente, ya está sobre la mesa sin uso alguno, pero como que...

M1: Pero que va a ser un arma, esa lámpara va a ser un arma, ¿el arma de qué?

LOLA: El arma que se habría usado para esta historia que se termina encontrando en medio de los versos.

M1: ¿Cuál sería para vos la historia en medio de los versos?

LOLA: Como dos amantes en una casa de forma clandestina y viene el verdadero hombre de la mujer y los encuentra. Y termina matando a la mujer. El testigo sería el amante.

M1: ¿Quién es el amante?

JOAQUÍN: El inspector.

M1: ¿Para vos es el inspector? ¿Por qué? ¿Qué parte del texto te hace pensar eso?

JOAQUÍN: Acá hay una parte: “El testigo de excepción// no es aún el testigo de excepción:// es solo un inspector osado// que goza de la mujer del prójimo”. (*Como no se escuchó, lo volvió a leer Bruno, su compañero*)

M2: ¿Por qué leíste esa parte, Joaquín?

JOAQUÍN: El inspector mata a la mujer, por lo que leí ahí.

M2: ¿El inspector es el que mata a la mujer por lo que leíste?

JOAQUÍN: No nono, que era el testigo.

M1: ¿Querés decir algo vos?

AGUSTÍN: Sí, quería decir algo comparado con lo que vos decías, que acá el autor lo que hace es hacer, poner unos pequeños tips, digamos, como “el lugar del crimen aún no es el lugar del

crimen", o cosas así, y nosotros mismos somos los que armamos la historia. El autor se pone como el lugar y nosotros mismos nos imaginamos que, por ejemplo yo me lo imaginé así: que, como dijo Lola, son dos amantes, viene el hombre cansado de un largo viaje, imaginemos que ha trabajado, por trabajo, viene se encuentra a la mujer con otro hombre, agarra la lámpara de bronce y la mata. Eso es por lo menos lo que yo me imagino como la historia. Que son pequeñas cosas que nosotros las entrelazamos, que el autor se lo debe haber imaginado así y nos puso esas cosas para que nosotros mismos nos armemos nuestra historia. Algunos se la pensará distinta, o un poco más distinta, un poco más parecida a lo que yo dije, pero nosotros mismos como que la armamos.

M2: ¿Y a qué te refería cuando decís que el autor usó como unos tips?

AGUSTÍN: Como unas cosas para que nosotros nos imaginemos y podamos hacer... como darnos unos datos para que nosotros imaginemos cuál va a ser la víctima, o cuál va a ser el arma, el lugar, la situación.

M1: Esos serían los tips. Y en lo que dijiste me parece, corregime si no o hacéme lo ver, que estás de acuerdo con lo que planteaba hoy Santiago. Cuando hablaba de que es uno, es el lector quien tiene que resolver algo que se está planteando en esta historia y que ustedes llamaban enigma.

JUAN PEDRO: Y que además dijo que nosotros hacemos nuestro camino.

M1: ¿Y ese camino que hace cada uno con el texto, tiene que ver con esos tips que está nombrando Agustín? ¿Qué les parece?

SERRANA: Lo que dijo Lola y lo que dijo Agustín y dijo Santiago, a mí me pareció bien. Porque, como dice Santiago, que cada uno hace su propio camino, como que se imagina su historia. Eso, pero para mí cómo lo resolvió Lola me gustó porque me llamó la atención.

M1: ¿Por qué te gustó?

SERRANA: Porque, no sé, pero me llamó la atención.

M1: ¿Y qué es lo que te llamó la atención?

SERRANA: Que lo resuelva así, no sé. Yo nunca lo pensé de esa manera, o sea...

M1: ¿Qué es lo que no pensaste de esa manera? ¿Estás fiaca hoy no? Ya me habías dicho que estabas un poquito cansada hoy, no?

SERRANA: Que, no sé, pero, yo no lo pensé de la manera que lo pensó Lola.

M1: ¿Y cómo lo pensaste vos?

SERRANA: Que, como dijo Agustín, que viene cansado el hombre de un viaje largo y encuentra al amante ya la mujer que están... no sé... entonces la mata con la lámpara. Y yo nunca lo pensé de la esa manera.

M1: Pero por eso te pregunto, ¿de qué manera lo pensaste?

SERRANA: No no, nunca lo pensé, nunca lo pensé.

Escena-3

M1: Directamente no lo pensaste. ¿Y la forma en que está presentado el texto, les hace acordar a algo que conocen?

JOSEFINA: A "Los tres portugueses" me hace acordar.

M1: Jose, coincidís con Sol, ¿por qué?

JOSEFINA: En el de los tres portugueses también son así también, como textos chiquititos.

M1: ¿Por la forma de presentar la historia? ¿A todos les pasó lo mismo, se acordaron de "Los tres portugueses bajo un paraguas"? ¿Vos pensás que tiene algo distinto?

LUCÍA: Es como un poema (*Dibuja con los dedos las comillas mientras dice "poema"*)

M1: ¿Qué es eso? ¿Qué significa? (*Refiriéndose al gesto que hace con los dedos*)

LUCÍA: Es que no parece un poema.

M1: ¿Por qué no parece un poema?

LUCÍA: No es un poema, pero está separado igual que un poema digamos. Porque como que se separan en (*Hace una pausa para pensar*), como en frases. No, no son frases, no me sale la palabra. Los poemas se separan en distintas partes, digamos, pero tienen como (*Hace una pausa para pensar*), no parece un poema. Es como una rima, por ejemplo, pero no rima.

M1: A ver, es como un poema, pero no es un poema. Es como una rima, pero no rima. ¿Qué es? (*Risas*)

LUCÍA: Es que, por lo que cuenta, digamos, puede haber un poema de esto, no digo que no. Pero está como escrito, redactado distinto que como se escriben los poemas.

M1: ¿Y cuál sería la diferencia, a ver? ¿Cuál sería para vos la diferencia entre un poema y el texto que acabamos de leer que estaría presentado para vos como un poema, pero no es un poema?

LUCÍA: De la manera que está escrito.

M1: ¿Y cómo está escrito?

LUCÍA: No sé cómo explicarlo...

SOL: Yo sí. Es como que los poemas riman y esto es como que no rima. Está presentado como un poema pero no rima.

M1: Cuando ustedes hablan de rima, ¿en qué están pensando?

CONRADO: A mí me pasa que cuando leo historias como las de Sherlock Holmes, ya lo he contado, que paro, intento resolverlo y después sigo a ver si coincide la resolución que hizo el autor con la mía. Pero en este caso puedo hacerlo lo del principio porque tengo pistas, puedo tratar de resolverlo, pero nunca voy a saber si lo que yo hice fue efectivo o no porque termina acá. Es un cuento como que te da pistas nada más.

M1: Es como un cuento que te da pistas nada más, pero tiene una forma de presentación diferente, pensás vos. Y en este caso no vas a encontrar la solución que puede pensar el escritor, sino que está librado a la interpretación que vos hacés de cada una de esas pistas. En ese sentido estás pensando lo mismo que dijo Agustín hace un rato, que el lector es el que interpreta. Algunos podrán interpretar, como dice Serrana, yo no pensé lo que pensó Lola, a mí no me llevó a pensar en lo mismo. No sé si todos pensaron en lo mismo que pensó Lola, que pensó Agustín.

LOLA: Yo pienso que sí sería un poema porque primero... porque yo algo que sé, que los poemas no tienen que rimar, millones de poemas no riman. Mi papá escribe poemas, de hecho sacó un libro, y no riman. No todos los poemas riman.

M1: Un poema, para vos, para ser un poema no tiene que rimar, puede no rimar.

LOLA: Puede rimar o no.

(Discuten en forma desordenada sobre la rima de las canciones y de los poemas, no se entiende)

M1: ¿Cómo Lola?

LOLA: Se supone que las canciones riman, sin embargo hay un montón de canciones que no riman. Es lo mismo con los poemas, no todos los poemas riman. Lo segundo que tengo... *(La interrumpe la maestra)*

M1: ¿Por qué es un poema para vos?

LOLA: Porque si yo la leo como una historia, o sea, así resumida, yo leería esto *(Lo lee como si estuviera escrito en prosa, todo seguido, sin hacer pausa al final de cada verso)*. Es otra forma de leerlo y otra forma de sentirlo, de pensarlo, de definirlo. Cambia todo si lo lees así, porque cambia la forma en que lo interpretás, porque si yo lo leo como está escrito, siendo una forma mucho más bien relatada, mucho más bien...

M1: ¿Más explicada?

LOLA: No, explicada no, más detenida, más concentrada.

CAMILO: Hay una forma de leer un poema.

M1: ¿Hay una forma de leer un poema? ¿El poema se lee diferente a un cuento?

CAMILO: Lamentablemente para todos, sí.

M1: ¿Por qué lamentablemente? Yo no sé si estoy de acuerdo con vos, con lamentablemente.

CAMILO: No es que lamentablemente para todos, sino que lamentablemente para mí por lo menos porque yo *(se pierde la voz)*. Hay poemas que son en primera persona, en segunda persona, en tercera persona, en pretérito, en presente, en futuro... casi nunca riman más o menos. No sé, muchos empiezan con las mismas dos palabras y después van cambiando todo, pero... si una poesía tuviera que rimar, para qué sirve la poesía si de todas formas es una rima. O sea, si tiene que rimar es una rima.

SERRANA: No todas las poesías pueden rimar. Porque yo pensé antes que... yo tengo algunas poesías y no riman, y algunas sí. No todas las poesías riman, entendés, o sea, no todas terminan... o sea... porque... no sé, no sé, pero no... las poesías no son todas las que riman.

M1: Estás de acuerdo con lo que dijeron antes, que no es condición necesaria o suficiente para que sea una poesía, el hecho de que rimen.

M3: Ale, me parece que Camilo dijo otra cosa. A ver si estás de acuerdo, Camilo, con lo que yo te entendí. Me parece que Lola y Serrana dicen "para ser una poesía no es necesario que rimen". Y vos dijiste que no todo lo que rima es poesía.

M1: Que una rima es una rima y que una poesía es una poesía, dijo.

M3: ¿Y puede rimar una poesía?

CAMILO: Sería una rima.

M1: Yo todavía no termino de entender qué quieren decir cuando hablan de rima. ¿En qué están pensando, qué es algo que rima?

JULI: Dos cosas: para mí una rima es cuando dos palabras que terminan esas últimas tres letras, o las últimas letras terminan igual y por ahí las juntas, se forma una rima ahí.

(Algunos buscan en el diccionario)

M1: ¿Les parece leer? Bueno, después vemos si estamos de acuerdo.

BRUNO: Bueno, poema dice una sola explicación y dice "obra en verso". Y poesía tiene muchas más explicaciones que dice: "expresión artística de la belleza mediante la palabra, en verso o en prosa". (*Sigue leyendo otras acepciones*) "Arte de escribir obras poéticas. Arte de hacer versos. Género de obras en verso y cada uno de sus subgéneros".

M1: Ahí habla de género, de la poesía como un género. Ustedes también en algún momento en los intercambios hablaban de género cuando se referían a lo policial, ¿no? Se preguntaban acerca del género. ¿Y rima?

MORA: Dice "rima en asonancia o consonancia en la terminación de..." (*No se escucha el final de la frase*)

M1: Ah... entonces ¿no tiene que ver con lo que pensó Julián con la terminación de esas palabras?

JULIÁN: Ahora voy a decir lo segundo que pensé.

M1: A ver, ¿qué es lo segundo?

JULIÁN: Y... lo segundo que es algo con lo que había dicho Lola que... que no ibas a cambiar cuando lees un poema. Para mí, creo que lo había dicho cuando hicimos, cuando terminamos de leer Sherlock Holmes la otra vez que vos para leer un cuento, un poema, lo que sea, depende cómo lo lees, no como dijo Lola físicamente no, sino es si tenés ganas de leerlo o no tenés ganas. Porque si lo estás leyendo obligado no le encontrás lo mismo, pero si lo estás leyendo ahí detenidamente, por ahí es mejor, digo yo.

M1: ¿Y a vos qué te pasó con lo que leíste?

SOL: No entendió la parte de detenidamente cuando...

M1: Me parece que interpretó otra cosa, ¿no? Por qué no se lo explicás Sol.

SOL: (*no se escucha el comienzo*) no que el escritor lo escribe detenidamente, en una forma con más palabras. De las ganas que tiene el lector para leerlo, no estoy hablando de que el escritor lo escribe con más detalles y eso.

NICOLÁS: (*lee del diccionario*) "Verso: palabra o conjunto de palabras escritas a medida y cadencia, según ciertas reglas".

M1: Entonces, según esa definición cuando hablamos de verso parece ser que hay como una organización de esas palabras. ¿Es eso lo que está diciendo cuando se habla de verso?

Escena-4

JUANA: Yo cuando todavía no habíamos empezado a leerlo, leí el título y... porque el título es "El último caso del inspector", entonces yo pensaba que el inspector es la víctima, porque si es el último caso, yo pensaba que lo mataban.

M1: ¿Y después de leer?

JUANA: Y después de leer me confundió un poco porque dice: "la víctima no es solo una víctima es solo una mujer ardiendo en otros brazos". O sea que no sabía si era el inspector o la mujer la víctima.

M1: ¿Por qué el autor habrá pensado en ese título, para vos?

JUANA: No sé, porque yo cuando lo leí pensaba que lo mataban y por eso hacía ese título. Entonces por eso, como dice "El último caso del inspector", ¿por qué es el último caso? Yo pensaba que porque lo mataban.

NICOLE: Tenía que investigar un crimen y terminó haciendo un crimen.

M1: Están pensando en cosas distintas, ¿están escuchando? Para vos entonces, quien comete el crimen es el inspector, ¿es eso lo que estás pensando? (*Dice que sí*) Dice Agustín: "¿pero el inspector no era el amante?"

JUAN: Para mí porque, o sea, yo estoy convencido de que esto es como un caso que el inspector está tratando de defender al hombre que asesinó, o sea al hombre que asesinó lo quiere defender para que no lo metan tantos años preso, entonces, como que ya hubo cuentos anteriores a este y eso, y este era el último caso, corta acá el cuento.

(*Sol sigue buscando en el diccionario*)

M1: Todavía no sabemos si es una poesía o no es. A ver Fran

FRANCISCO: Para mí el título puede ser porque, como decirlo, que pierdan la confianza en el inspector, que ya no lo contraten más.

M1: "El último caso del inspector" te lleva a pensar que es un inspector que tiene un caso y ya nadie lo volvería a contratar, como que le pierden la confianza. ¿Y por qué le perderían la confianza, qué te llevó a pensar que le perderían la confianza?

FRANCISCO: Que... no sé cómo decirlo... Por ejemplo, que estaba el amante de, la esposa de un cliente, por ejemplo.

M1: A ver, repetí lo que pensaste.

FRANCISCO: Que se haga el amante de la esposa de un cliente.

M1: Es decir, el inspector se hizo amante de la mujer de un cliente de él. ¿Y el cliente quién sería en este caso?

FRANCISCO: El cliente sería en este caso... cómo era el nombre de... El prójimo

M1: ¿El prójimo? ¿Ese sería el nombre? (*Algunos se ríen*)

FRANCISCO: Yo no digo que sea el nombre, pero le pueden decir así "el prójimo"

Escena-5

M1: Que el autor se refiere a esta persona que cometió el crimen como el prójimo, que no es el nombre. Martina, ¿a vos te parece que si esta historia se contara en un cuento se contaría igual?

MARTINA: Para mí no porque tendría que dar un poco más de explicación a algunas cosas.

M1: ¿A qué cosas? ¿Vos estás de acuerdo Joaco?

JOAQUÍN: Sí, un poco.

M1: ¿Un poco qué significa? Mientras tanto pensás, Martina.

JOAQUÍN: Que habría que agregarle más información a lo que está contando el autor. ¿Estás de acuerdo Martina con lo que dice Joaquín, o pensaste en otra cosa?

MARTINA: No.

M1: ¿Caro, estás de acuerdo?

CAROLINA: Para mí no sería igual porque daría más detalles, o sea, explicaría más la historia.

MORA: Como si fuera un cuento.

M1: ¿Están todos de acuerdo que para que sea un cuento el autor tendría que dar más explicaciones? ¿Todos están de acuerdo?

CANELA: No estoy de acuerdo porque para mí esto no es ni un poema, ni una rima, ni nada de eso. Para mí es otra forma de contar una historia policial, una forma original, como si nada del crimen no hubiera pasado todavía. Es como que, personas o cosas que antes eran, cosas simples terminan siendo parte del crimen, siendo elementales para el que está investigándolo. Y para mí que no tendría que dar más detalles porque en los detalles te está explicando todo en concreto, el arma del crimen, la víctima, el asesino, el lugar del crimen.

M1: Agustín, ¿no estás del todo de acuerdo con lo que dice Canela?

AGUSTÍN: No es que no estoy de acuerdo, lo que pasa es que eso es un poco como decía Canela que es una manera más original de contar algo. Acá a lo largo muchos explicaron como su versión, antes de que yo lo diga muchos explicaron su versión de cómo lo ven, de cómo le parecía. Y algunos que ni siquiera tomaron esto y que no lo pensaron como yo lo pensé o como otro lo habrá pensado y no lo tomaron. Eso lo podés tomar para vos hacer la historia o podés tomar algunas partes o lo podés pensar distinto.

M1: Esto que estás diciendo, esta diversidad de interpretación ¿podría pasar con un cuento? ¿Qué piensan los demás? ¿Están de acuerdo con lo que dice Agustín?

JOSEFINA: A cada uno le pasan cosas distintas cuando lee.

M1: A cada uno le pasan cosas distintas cuando lee un texto, sea un cuento, sea una poesía, sea una novela, ¿sería lo mismo? ¿Leyeron alguna vez poesía? (*algunos dicen que sí, otros que no*) Alguna, en algún momento... ¿y les pasa lo mismo cuando leen una poesía que cuando leen un cuento? ¿O les pasó lo mismo? Porque ustedes tienen una experiencia importante ya como lectores, han leído un montón de cosas (*varios dicen Camilo*) Camilo tiene, pero, una flor de trayectoria como lector, ¿no?

CAMILO: Primero, cuando lees un cuento es como que ya entendés la historia más o menos. Porque tiene una historia lineal, por así decirlo. Pero una poesía es algo raro, porque a veces tenés que quedarte un rato después de leerla, quedarte y pensar a qué se refiere, qué quiere decir, qué pasa, cosas así, porque a veces no explican tan bien las cosas. A veces tenés que encontrarle sentido a por qué pasa algo, por ejemplo, por qué una señora se desquita y saca una llave de abajo de su cama, se va a su casa y mata a todas las personas en Roma. Es una poesía que tuve que leer.

M1: ¿Cómo es esa poesía? Contanos.

CAMILO: Es muy larga, ya me la olvidé. Me acuerdo una de hace un año que era: "En la plaza hay una torre / en la torre hay un balcón / en el balcón una dama / una dama enamorada... o algo así, y después ha pasado un caballero / nadie sabe por qué / se ha llevado la plaza con su torre / la torre con su balcón / el balcón con su dama y la dama con su blanca flor".

M1: ¿Cómo se llamaba esa poesía?

CAMILO: Una torre en la plaza o algo así. Y no tiene mucho sentido, tenés que quedarte pensando qué sentido tiene porque no tiene.

M1: Lo que acabás de decir me hizo acordar a algo que dijo Lisandro al principio de la clase. Cuando releímos el texto se sintió como confundido, tenía que volver sobre texto para concluir ese sentido, ¿no? como para pensarlo. Les voy a pedir a todos algo, porque vamos a seguir

leyendo de la antología otros textos presentados de esta forma. Pero quiero que cada uno escriba en su carpeta si lo que leímos hoy les pareció que era una poesía o no y por qué

DOCUMENTO 3: REGISTRO DE LAS CONVERSACIONES LITERARIAS A PARTIR DE LA LECTURA INDIVIDUAL

3.1. Conversación literaria a partir de la lectura de Edgar Allan Poe (CI-3)

REGISTRO DE CLASE: Tercer intercambio Literario

Institución: Escuela Graduada Joaquín V. González

Grupo: 6° año E, nivel primario **Fecha:** Julio, 2015

Docente a cargo: Alejandra Omelusik

El intercambio se desarrolla en la biblioteca de la escuela, en un espacio donde están dispuestas las sillas en círculo. Algunos de los chicos llevaron su libro.

Escena-1

M1: Con respecto a esto que ustedes sentían, me gustaría que podamos en esta oportunidad conversar sobre por qué creen ustedes que se sintieron parte de esa historia, se sentían adentro de esa historia, como que estaban viviendo esa historia.

NICOLÁS: Al principio diría que estaba muy bien descripto todo, lo describía perfectamente así, tipo (*hace una pausa*) En uno de los cuentos dice (*piensa*) Hay como no sé cuántas cifras, ocho o por ahí y las nombra todas. Te da para conocer la ubicación, como están ubicadas, así. También te dice como son y eso. Con toda esa información ya te puedes sentir ahí lo más bien, así, supongo, o sea te puedes sentir dentro del libro.

M1: Dentro del libro, dentro de la historia por esas descripciones. Lourdes vos decías por los detalles, mientras hablaba Nico, ¿querés agregar algo más?

LOURDES: Era eso. Pero Nico también dijo una parte de lo que iba a decir. Sí, era de los detalles: cómo describía, cómo dijo las cifras. Estaba muy bien detallado, digamos, te contaba cada detalle.

JULIÁN: Yo, cuando (*Se detiene para pensar*) Me pasó con “Los crímenes de la calle Morgue”. Me pasó que yo, cuando lo leía, además de imaginarlo, que siempre me pasa, que con las descripciones siempre te ayuda. Pero cómo me lo imaginaba, me imaginaba a mí estando ahí, como resolviendo y todo eso.

M1: ¿Y para vos tiene que ver con las descripciones también?

JULIÁN: No, yo diría depende de uno. Porque algunos, como Nico por ejemplo, se pueden sentir dentro de la historia por las descripciones, pero otros se pueden sentir dentro de la historia por las características del personaje, que le parece parecido...con, no sé... para mí depende de uno.

M1: Vos decís entonces por esa identificación con el personaje, no solamente con esas descripciones que pueden encontrar, depende de cada uno, de cada lector y en algunos casos

puede ser que el lector se sienta identificado con ese personaje y que por ese motivo se pueda sentir parte de esa historia o dentro de esa historia.

JULIÁN: Claro, depende de uno.

JOSEFINA: Pero para sentirse identificado tiene que haber una descripción del personaje también, así que eso es fundamental para sentirse dentro de la historia, los detalles, las descripciones, porque para poder sentirte identificado con un personaje necesitas conocerlo y te lo tiene que describir el cuento

M1: Así que para vos no podemos pensar en el hecho de sentirse dentro de la historia solamente por una identificación con el personaje sino también por la descripción, porque esa descripción está presente en eso que te esta mostrando del personaje.

LISANDRO: Como que la historia donde más me causó conexión con el libro, como mi favorita, fue "El gato negro", fue como la historia básica para mí, como la que más me gustó, me encantó, cuando leí eso dije "está re bueno Edgar Allan Poe".

Escena-2

M1: ¿Y por qué está re bueno para vos Edgar Allan Poe?

LISANDRO: Me gusta el terror que tiene, como lo que dice Nico, el terror psicológico, yo también lo vería como más terror de dar miedo, pero ese terror me gusta y también un poco el misterio.

M1: El terror y el misterio. Y para vos esas dos cosas están presentes en "El gato negro"

LISANDRO: Sí, y también la violencia.

M1: También la violencia. ¿Y por qué vos hablás de terror psicológico, qué querés decir con terror psicológico...? ¿Qué es para ustedes? Porque varios hablan de que está presente como lo psicológico, ¿qué es lo que quieren decir? Y acá Lisandro habla de terror psicológico, ¿qué significa?

LISANDRO: De terror más en general

M1: Pero en algún momento nombraste un compañero tuyo y coincidías en esto del terror psicológico, ¿o escuché mal? ¿Ustedes escucharon lo mismo, no? (*Varios responden que sí*). ¿Lo seguís pensando Lisandro? A ver, Francisco...

FRANCISCO: Para mí el terror psicológico es como un trauma, porque el libro te puede dar mucha impresión y te puede traumar.

M1: Vos decís que el cuento que leés puede llegar a traumarte y por eso es terror psicológico.

FRANCISCO: Sí, porque te imaginás y la imaginación está dentro de lo psicológico.

M1: Qué bueno que nos escuchemos, porque cuando ustedes hablaban de terror psicológico o de presencia de lo psicológico yo lo pensaba desde otro lugar, yo me imaginaba otra cosa. No me imaginaba esto que acaba de decir Francisco. Fíjense que importante que es que ustedes puedan explicar eso que están diciendo porque nos damos cuenta que cada uno imagina algo diferente, y a mí también me pasó al leer los trabajos cuando me encontraba con esto de lo psicológico, me imagine que se estaban refiriendo a otra cosa... ¿sí? A ver Lisandro, volvemos a vos.

LISANDRO: Lo que yo quería decir más bien, yo coincido con Nico, pero para mí es más un terror general, por todas esas cosas como "El corazón delator", pasa lo del corazón que sigue latiendo que es medio anormal (Piensa) y medio macabro.

M1: ¿Y cómo se genera el terror en las historias?

LISANDRO: De la culpa

M1: ¿Cómo hizo Edgar Allan Poe para crear ese terror?

Ax: Depende de cómo sea la historia

M1: Para vos tiene que ver con...

LISANDRO: Por ahí a veces también con la culpa

M1: La culpa... ¿Cómo? ¿Cómo genera la culpa? ¿Cómo hace Edgar Allan Poe para que vos estés pensando al leer sus relatos, o sus narraciones, en la culpa, que son de terror porque aparece la culpa?

LISANDRO: La culpa de haber hecho un crimen, un asesinato o un robo, por ahí.

M1: ¿Tiene que ver para vos con el asesinato o con el robo, pero por qué la culpa?

LISANDRO: Y es como (*Piensa*)

M1: ¿Es algo que vos estás sintiendo o es algo que está contando el narrador?

LISANDRO: Algo que está contando el narrador, para mí.

M1: Está contando la culpa de que comete un crimen o un asesinato.

LISANDRO: Sí, por ejemplo dice que escuchaba cada vez más fuerte el latido, que no lo soportaba más, que tenía muchos nervios de culpa, algo así decía en la historia.

M1: Ah, vos lo estás pensando puntualmente en "El corazón delator", ¿y los demás?

CANELA: Bueno... en ese cuento como que sus sentimientos... estaba muy confuso. Porque se sentía triste por haber dañado a su gato y al mismo tiempo se sentía bien. Porque lo molestaba mucho al parecer y aunque sintiera pena, después o mata. No lo entendí eso (*Se ríe*)

M1: Contradicciones en los sentimientos del personaje ¿sí? ¿Es eso?

CANELA: Sí

A2: Cuentan mucho mucho esa historia y la nombran y la nombran y no sé de qué historia hablan

M1: Creo que muchos se sintieron impresionados y (*La interrumpe un niño*).

A2: Camilo puso que era una historia rarísima y yo no sé, no estaba en mi libro.

M1: ¿No leíste "El gato negro"?

A2: No, no estaba en mi libro.

Ax: Estaba muy bueno.

M1: ¿Alguien quiere contar "El gato negro"? Su impresión con respecto a ese cuento.

MALENA: Yo no lo leí, pero Canela me lo contó porque ella lo leyó y se trata de un señor que mata a su gato y lo deja en una pared, creo, ¿cómo era?

FRANCISCA: Es parecido a "El corazón delator".

M1: Es parecido, ¿Por qué Francisca? ¿Es parecido a "El corazón delator" para vos?

FRANCISCA: En realidad el hombre está como medio loquito y se encuentra un gato, y al principio eran como re amigos el hombre y el gato, pero después como que le agarra una locura al hombre y lo quiere matar porque le molestaba el gato. Entonces, como que el gato sintió ese miedo que tenía el hombre hacia él y se escapó. El hombre estaba feliz hasta que después volvió a aparecer, se lo encontró, pero el hombre no sabía si era verdaderamente ese o no, era otro. Y después, bueno, se lo volvió a llevar y le agarra de nuevo esa locura y lo quiere volver a matar al gato, pero es como que (*Piensa*) No sé cómo explicar esta parte, pero es como que le tira un hacha al gato, el gato se corre y el hacha le pega a la mujer, o una cosa así.

JUAN: Lo que pasa en ese momento es que lo está por matar al gato y justo llega la mujer y, o sea lo detiene, porque le agarra el hacha y el hombre se pone tan loco y enojado que le parte el hacha en el cráneo.

Ax: No... (*Se genera mucho bullicio y no se escucha*)

CANELA: No, lo hizo por sí mismo (*Hablan todos al mismo tiempo*).

M1: Me parece que acá no entendieron muy bien. A ver Juan, lo volvés a explicar para que todos tus compañeros te escuchen además.

JUAN: O sea, justo agarra el hacha, cuando está por matar al gato la mujer lo detiene y el hombre enojado lo que hace es matar a la mujer y para cuando va a matar al gato, el gato ya se había escapado y se queda con el cadáver de la mujer ahí.

CANELA: Y encima se queda contento porque el gato se fue.

JUAN: Claro.

MORA: El gato y la mujer en una pared.

Ax: ¿En una pared?

MORA: Sí, en una pared. Rompe la pared, pone la mujer y después la tapa y no se sabe que está la mujer ahí y después viene (*Piensa*) Van como unos inspectores a la casa y le investigan toda la casa, pero él está como con un peso menos, porque no... no sé, como que no está asustado, digamos. Porque aunque los policías investigaran no podían llegar a encontrar, porque sabía que el cuerpo de la mujer estaba ahí escondido y no lo iban a encontrar. Y cuando le estaban revisando la casa, que llegaron a la parte donde estaba la pared con el cuerpo de la mujer, es como que salió el espíritu de la mujer con el (*Se detiene, no sabe bien cómo seguir explicando*).

CANELA: ¡¡¡No!!!

MORA: Sí

CANELA: ¿¡Puedo contar?!

M1: A ver, si bien leyeron la misma historia no a todos les paso lo mismo. Porque Canela que está al lado de Mora dice "pero no no, no apareció el espíritu de la mujer". Para Mora es como que apareció el espíritu de esa mujer, pero para Canela parece que no.

CANELA: Él estaba contento porque se había ido el gato y estaba satisfecho con su trabajo de haber tapado a la mujer en la pared. Después bueno, vienen los policías, entran a la casa y no encuentran nada y cuando ya se están por ir él se sentía como que... como que no podía ocultarlo. Tenía ese secreto adentro y para decir algo dice "ah vieron que bien que están las paredes" y golpea con su bastón justo donde estaba el agujero tapado y se escucha algo, como un maullido muy feo, y entonces todos los policías empiezan a sacar los ladrillos y todo y ven que está el cuerpo descompuesto con el gato arriba. O sea, ahí estaba el gato que había desaparecido. Estaba ahí.

M1: A ver. Mora interpretó ese final de otra manera, ¿por qué lo habrán interpretado de distinta forma? ¿Tendrá que ver con lo que ustedes estuvieron diciendo hace un ratito ahí atrás sobre ese terror, sobre lo que le genera ustedes ese terror más allá de lo que está escrito, ese terror psicológico?

Ax: Distintas versiones.

FRANCISCA: Ese libro en particular fue el que más me... (*Se detiene para pensar*)

CANELA: El de más terror psicológico.

M1: ¿El libro cuál fue?

FRANCISCA: En "El corazón delator" a mí me pasó que me empecé a desesperar cuando lo iba leyendo, que el corazón latía fuerte y cada vez más fuerte, más fuerte y me empecé a desesperar porque en algún momento iba a decir algo, iba a estallar en un grito o algo así y te empieza a desesperar.

M1: Entonces... ¿Cómo es entonces que la narración de Edgar Allan Poe genera en ustedes esto que están diciendo? ¿Cómo hace el escritor? ¿Cómo les parece que hace para que ustedes sientan eso que están sintiendo y que evidentemente no a todos les paso lo mismo? se sintieron impresionados pero en esas impresiones hay como matices de diferencia de lo que le pasó a cada uno... ¿cómo hace el escritor para lograr esto que están diciendo?

MORA: Para mí lo hace guiándose en otros cuentos. Es algo que no sé si pasa así, pero yo creo que (*Un compañero le acota algo -no se escucha lo que le dice- y le responde*) y, haciéndolo como a él le parecía... y después de la sugerencias de los que les gustó y lo que no les gustó (*A los lectores*), el género. Él para mí por eso se guía. Eso es lo que hacen los escritores, o sea, si le gusta a la gente o si no, no sé si se entiende lo que quiero decir, pero... por lo que leía la gente... las sugerencias que le hagan (*Alguien le habla, pero no se escucha*) no, en ese momento no.

M1: Vos estás hablando de que un escritor decide escribir de una forma en particular, primero porque prueba, y después de acuerdo a la aceptación o no del público lector sigue escribiendo de la misma manera o está pensando en la escritura de otra forma

MORA: Claro, sí, eso es lo que pienso yo. También es depende el género con el que piensa hacer los cuentos

M1: A ver, por acá habían levantado la mano. Lola, vos habías levantado la mano hoy.

LOLA: Había sido mucho más al principio que quería decir algo sobre (*Hace una pausa para recordar lo que quería decir*) Creo que estábamos hablando de (*Duda*) lo primero que habíamos hablado, ya no me acuerdo. Era que... podía ser... no me acuerdo...

M1: ¿Estás un poquito distraída? ¿A ver Sol si la podés ayudar?

SOL: Yo también iba a decir algo. Iba a decir que no estaba de acuerdo con algo que había dicho Josefina que era que tenía que describir sí o sí al personaje. Y yo, por ahí (*Piensa*) no necesariamente tenés que describirlo sí o sí, sino también por cómo va el cuento o cómo va la historia te podés dar cuenta de su forma de pensar o diferentes tipos de cosas.

FELICITAS: No, ella no dijo que había que describir sí o sí al personaje, ella dijo que por ahí para que estés como adentro del cuento, te puede pasar describiendo el personaje.

M1: Entonces, las descripciones ayudan, no determinan nada, sólo ayudan.

FELICITAS: Claro.

JOSEFINA: La situación del personaje del crimen, digamos eso también te puede identificar con eso... porque vos pensás qué harías vos... Bueno, es muy difícil que haga lo mismo que harías vos, pero capaz que hace lo mismo que vos... Cómo reaccionarías vos ante esa situación y capaz vos te sentís identificado con el personaje porque hace cosas que vos harías en esa situación.

M1: Por eso tiene que ver también con la identificación que uno puede llegar a tener con el personaje que era algo que también había dicho anteriormente, pero no solamente con las descripciones ni con esa identificación, sino que también están hablando de cómo se está contando la historia... ¿sí? ¿Y cómo cuenta Edgar Allan Poe? ¿Cómo pensó Edgar Allan Poe sus historias? ¿Cómo es que las está contando ese narrador que ustedes se encuentran en los cuentos que leyeron?

Escena-3

JULIÁN: Tengo dos cosas, una que para mí cuentan esas historias por... Edgar Allan Poe es (*Piensa*) como su manera de escribir, como Agatha Christie, Arthur Conan Doyle, cada uno tiene su manera.

M1: ¿Su estilo?

JULIÁN: Su estilo, claro, por ejemplo, no sé cómo decirte, pero Edgar Allan Poe tiene un estilo como re loco, en cambio Conan Doyle tiene un estilo más claro, más estructurado. Y después, la otra cosa que quería decir es que con el cuento que más me identifiqué fue con "El corazón delator" porque cuando leímos el cuento justo yo me iba a dormir a la casa de mi tía y en la casa de mi tía hay un reloj que todo el día estaba: tic tic tic y cada una hora hace "tinnntinn" y te estás por dormir y suena el coso y me enloquecí con el ruido.

M1: Vos te acordaste, lo asociaste inmediatamente con esto que habíamos leído en la escuela con esa vivencia personal en la casa de tu tía. Escuchabas ese latir, pero era el latir del reloj.

JULIÁN: Claro.

M1: ¿Qué quieren decir cuando hablaban de que Conan Doyle es más estructurado y Edgar Allan Poe más loco? ¿Por qué? ¿Qué es lo que quieren decir?

CONRADO: Es que como que Conan Doyle sigue toda una historia y no es que hace algo loco de pronto, sino como que vos ya te imaginás lo que va a pasar y es algo como que pasa en todos los cuentos que hizo él, como que busca un caso lo resuelve y al final encuentra el culpable.

M1: En ese sentido hay una estructura en ese cuento que se repite.

CONRADO: En cambio, Edgar Allan Poe como que hace todo más loco, como que hace lo mismo, por ahí, que después encuentra al culpable... investiga antes, pero es como es otra cosa, no lo investiga de la misma manera primero y principal, lo investiga de distintas maneras, no puedo definir así en específico eso, pero... como que... como dijo Juli, como que Edgar Allan Poe es como más loco.

M1: Edgar Allan Poe, no escuche lo último

CONRADO: Es como más loco... como que se centra en las historias

M1: Lo que querés decir comparando a los dos, y en esto coincidís con Julián, es que en todos sus cuentos no repite una estructura, sino que está rompiendo permanentemente con esa estructura del cuento. No hay uno igual al otro ¿decís vos? ¿Sí? Si hay un crimen, se termina resolviendo, pero en un cuento no se resuelve de la misma manera o repitiendo una estructura que en otro. Qué interesante. Juana, ¿vos qué querías decir?

JUANA: Quería volver con lo del terror psicológico... que para mí el terror psicológico es como... Terror sería como algo que ves y te da miedo, y terror psicológico me parece que es algo que está más... o sea más específico en los libros... es lo que el libro te hace pensar en terror y el terror que te imaginás.

M1: Tiene que ver con el lector, por lo que el lector se imagina sobre ese terror que se está generando.

JUANA: Claro, por eso psicológico, es muy personal.

M1: Es personal, depende de cada uno de los lectores.

SANTI: Pero todos los terrores son psicológicos.

Ax: No, todos no...

SANTI: Porque si vos ves una película también es terror psicológico porque te da miedo cuando aparece, no sé... aparece el asesino o el espíritu, también te da miedo, pero el miedo viene de la cabeza, no viene del corazón.

JUANA: No, pero vos lo podés ver... no es lo mismo imaginártelo que verlo... a eso van...

MORA: No, porque algo que vos ya viste ya sabés que te da miedo porque es esa cosa que viste.

JUANA: Pero es psicológico... Si es con ese criterio todos los terrores son psicológicos...

M1: A ver, pensemos, ¿cómo hace Edgar Allan Poe como escritor para generar a través de sus cuentos ese terror que ustedes sienten? Y que me parece que todos coinciden, o la gran mayoría, que es psicológico porque al lector le hace imaginar, pensar o sentir algo en particular, relacionándolo con el miedo, dicen acá (*Señala a un grupito de niños*).

Escena-4

JOAQUÍN: Yo quería decir algo de lo anterior que estábamos hablando.

M1: A ver, retomá entonces.

JOAQUÍN: Que para mí lo que hace Arthur Conan Doyle es que los libros son como más planeados. Como que, no sé, como que los escribe, anota las ideas.

M2: ¿Y por qué te da esa sensación?

JOAQUÍN: Porque las ideas están como más (*Piensa*) un poco más ordenadas...

MORA: No sé si ordenadas. Tal vez Arthur Conan Doyle es como que sigue una idea en la investigación, en cambio Allan Poe es como que va más a la locura, a la... (*Alguien le acota: "A lo extraordinario"*) No, no sé...

M1: La locura aparece muy nombrada.

MORA: Es como que... si no los pensara, como... (*Duda*)

M1: A ver, tendrá que ver lo que estás diciendo, Mora, o lo que estás pensando, con lo que hace un ratito comentó Conrado cuando habló de esa comparación que estaba haciendo y estableció diferencias entre Conan Doyle y Edgar Allan Poe.

NICOLÁS: Aunque... Edgar Allan Poe hace, tiene... usa la misma fórmula, pero en diferente orden. Algo que siempre, excepto con una cosa que... es como una especie... es como suspenso que (*Piensa mientras habla*) primero no termina la historia porque no se relaciona demasiado, pero puede llegar a ser... medio... así... te lo deja a tu criterio...

M1: Te lo deja a tu criterio... ¿Cómo es eso que te lo deja a tu criterio? ¿Qué es lo que deja al criterio y de quién?

NICOLÁS: Como que Edgar Allan Poe lo hace... eso... pensando... Primero hace la historia, lo principal, luego le da algunos toques de misterio y le agrega algo fantástico. Y lo que vos sabés es lo que pasó, pero no sabés cómo se originó eso... no sabés... no te da mucha explicación sobre ese suceso. Por ejemplo, existe uno... el primero que leí... que era el del escarabajo dorado en el que en un momento dicen que uno... que había un pirata y entonces uno de los protagonistas pregunta "¿y de dónde vienen esos dos que encontramos?" Y dice "mm, puede ser que al terminar su trabajo el pirata haya asesinado a dos de los piratas". Pero nunca lo sabremos, si es verdad...

M1: Pone en duda algo, decís vos, genera la duda sobre algo.

NICOLÁS: Sí, y a la vez te da como una especie de ayuda, te da lo que él pensó para hacer ese origen.

NACHO: Es como que Edgar es como... que él empieza a escribir y lo que se le viene a la mente lo escribe. Pero Arthur Conan Doyle es como que... yo pienso que ya tiene como una idea armada... ya... (*Duda*).

M1: Entonces me parece que estás compartiendo algo que dijo Joaquín, ¿no? Cómo un escritor, Conan Doyle, planifica y lo que estás diciendo sobre Edgar Allan Poe es como que se deja llevar por lo que piensa en el momento. Vos te imaginás que el escritor, Edgar Allan Poe, escribe de esa manera, cuando decidía escribir un cuento lo escribía de acuerdo a esas ideas que le surgían a él en el momento, no las planificaba, ¿están todos de acuerdo?

Ax: Capaz que las planificaba.

JUAN: No, no estoy de acuerdo porque lo que (*Piensa*) Para escribir vos tenés que pensar primero, no podés agarrar una palabra y empezar con esa y seguir y con eso hacer un libro.

MORA: Pero eso es lo que hicimos nosotros con los libros.

JUAN: Claro, pero nosotros tenemos una base... Cómo Edgar Allan Poe va a escribir así su primer cuento... nosotros tenemos la base de los anteriores.

MORA: Ah...

JUAN: Nacho dice que lo hace al principio. Para mí no se puede porque vos necesitás tener algo, empezar con algo. Y Mora dice que nosotros así hicimos el cuento de Arthur Conan Doyle, pero nosotros tenemos una base, eran los libros anteriores.

JOSEFINA: Pero él por ahí leyó libros anteriores parecidos a lo que escribió.

JUAN: Por eso, necesitás una base para poder seguir. Por ejemplo, si no existirían leyendas de fantasmas, Conan Doyle no podría escribir leyendas de fantasmas. Bah, podría, pero le costaría bastante, no podría escribir así directo si no hubiera... Si no existieran crímenes, Arthur Conan Doyle y Edgar Allan Poe no podrían escribir mucho sobre eso porque no se darían cuenta de qué podés escribir.

MORA: Es que se hace en base a la mera idea que tenés en la cabeza. Vos inventás un cuento con una idea que tenés en la cabeza, tal vez con una base, pero no es muy común.

CANELA: Más común es tener una base (*Lo interrumpe Mora*)

MORA: Capaz que estuvo toda la vida planeándolo.

M1: Voy a retomar para que todos lo pensemos, a ver si estamos de acuerdo o no estamos de acuerdo. Por ahí, alguien piensa diferente. Juan lo que está diciendo es que Edgar Allan Poe, como escritor se pudo haber basado, como otros escritores, como nosotros como escritores de nuestros propios cuentos, en lecturas anteriores que hemos hecho, ¿sí? Y da el ejemplo de que si Edgar Allan Poe no hubiese escuchado acerca de algunos crímenes, no hubiese escrito o le hubiese costado escribir sobre los crímenes. Hablaste de dos cosas en que se puede basar un escritor: en lo que leyó, como otras historias, otras ficciones; o por lo que ve y escucha, ¿sí? Con esa información que obtiene del medio en que lo rodea... Me parece que lo dijiste en función de los crímenes, ¿no?

JUAN: Crímenes y leyendas... porque la televisión para ver, listo, robaron un banco de cierta manera, ahí tenés para ver la base. La historia sería el crimen, dónde fue, cómo lo hicieron, pero podés cambiar algunas cosas, como por ejemplo que un rehén haya hecho algo, haya tratado de salvarlos.

M1: Ese cambiar la historia, tiene que ver con poder ficcionalizar esa historia, transformarla en una ficción que no sea la realidad, sino una ficción, un cuento.

JUAN: Claro, por ejemplo un libro ficción podría ser, no sé, un robo... lo ves en la tele y lo escuchás y después la parte de ficción es lo que escuchas de algo de miedo... por ejemplo hay películas que tratan del terror... bueno, no había películas... libros de terror, de fantasmas y vos pensás en esas dos cosas. Hacés la base y no sé, cuando están huyendo de repente pasa algo y no huyen, mueren, y entonces ya tenés las dos bases y podés hacer el cuento.

MORA: Un final distinto, podés cambiar mucho.

M1: A ver, Mora, ¿vos estás de acuerdo?

MORA: Yo coincido en lo que dice Juan, que vos podés tener una base de un libro. Si vos querés hacer un libro podés tener una base de otro que hayas leído o lo que hayas escuchado o visto, pero también lo que te pasó a vos en algún momento. Porque yo quise un día hacer como un cuento digamos de un día en particular mío, digamos.

CANELA: Una experiencia...

MORA: Pero claro, pero yo eso no tenía en base nada porque fue un día que me pasó.

CANELA: ¡¡Y bueno, esa es la base!! Ya tenés un argumento, porque no podés crear un libro si no tenés un argumento, esa es la base.

Ax: Ponele que lo hayas vivido ese día...

JOSEFINA: No podés crear un libro de la nada, tenés que tener algo para el libro, tiene que ser de algo el libro.

M1: ¿Cómo? ¿Jose?

JOSEFINA: Claro, no podés hacer de la nada un libro, tenés que tener algo, tiene que tener una base. No puede ser un libro de nada, que no tenga argumento, que no trate de nada.

MORA: Pero por eso.

M1: A ver Lourdes, ¿qué querías decir?

LOURDES: Sí, yo creo que, como dice Josefina, que hay que tener un objetivo para hacer un cuento. No puede ser así porque sí, porque yo quiero hacer un libro porque sí, digamos. Porque necesitás, primero, como una base, un objetivo para llegar a hacer todo. (*Se detiene, duda*) Ay!, no sé cómo explicarlo... Para llegar a ser... ese cuento tiene que basarse en eso, pero... no sé cómo explicarlo.

M1: Pensá cómo lo harías vos como escritora en función de lo que querés explicar, de acuerdo a lo que estaban diciendo los chicos, pensando en Edgar Allan Poe. Vos pensás en hacer un cuento, ¿sí? Tenés un objetivo, ¿y qué pasa, después que hacés?

LOURDES: Y, yo creo que hay que ampliarlo un poco a ese objetivo, digamos. Hay que ampliarlo con muchos detalles... así va tomando un hilo la historia.

M1: Entonces lo que vos decís es que vas armando la historia en función de ese objetivo.

LOURDES: Sí. Igual no tiene que empezar con ese objetivo digamos, puede empezar de la nada digamos y ahí empezar a contar... o...

M1: Ah, pueden tener dicen ideas sueltas y después ir organizando esas ideas y organizándolas en función de un objetivo de algo que quiere alcanzar a través ese cuento, que quiere transmitir.

M2: ¿Y con objetivo a que te referís?

LOURDES: Claro, lo que sería el cuento, el libro para escribirlo.

M1: El tema del libro, ¿o qué?

LOURDES: Claro, pero vos cuando lo pensás necesitás que ese tema esté en el cuento para que uno, digamos, lo entienda.

M2: Pensar cómo desarrollarlo, cómo contarlo.

LOURDES: Claro.

Escena-5

SOL: Yo quería decir que por una parte estoy de acuerdo con Juan Pedro y por otra no. Porque a mí me parece que como en ese momento, como dijo él, había muchas... historias o libros de investigaciones o por ahí ese tipo de cosas, él se basó en eso... sería como lo que le interesaba en ese momento a todo el mundo. Porque la mayoría leía ese tipo de libros, entonces se basó, pero lo hizo fuera de lo normal, como que también se desvió un poquito del tema y quiso dar más impresión a sus libros poniéndole terror y todo tipo de cosas.

Ax: Así no te lo olvidas

M1: ¿Y cómo, a ver, cómo es entonces que se desvió, decís de su tema, y que es hasta sobrenatural, decís vos? Hay algo sobrenatural en las historias, ¿a qué te referís con sobrenatural?

SOL: Con que no... yo creo que en ese tiempo los autores no eran como... no escribían ese tipo de cosas o cosas por el estilo.

M1: ¿Qué tiempo te imaginás? ¿En qué época vivía Edgar Allan Poe?

SOL: No... no sé eso

M1: Estás pensando en una época. Lo podés relacionar con alguna historia que hayas leído si querés, ¿en qué época estás pensando?

SOL: Estoy pensando en una muy vieja, donde (*Piensa*)

M1: Una muy vieja, tiempo pasado... ¿alguien sabe la información de, que así por curiosidad haya buscado, a qué siglo perteneció Edgar Allan Poe?

CANELA: 1800

Ax: 1900

M1: Edgar Allan Poe vivió en la primera mitad del siglo XIX... ¿Querés agregar algo más Sol, sobre lo que dijiste? Sobre lo sobrenatural, vos decís que Edgar Allan Poe agrega algo más a esas historias, algo distinto.

M2: Algo que tenía que ver con la época dijiste (*Sol se queda en silencio*)

NICO: Como que Arthur Conan Doyle no es que agrega un orangután en sus historias.

M1: Estabas pensando en "Los crímenes de la calle Morgue", esta ocurrencia como escritor vos lo relacionás con lo que estaba diciendo Sol. ¿A ver, Joaquín?

JOAQUÍN: Yo tenía una duda.... De lo que estaban hablando recién del tiempo...

M1: Sí, de la época en que escribió Edgar Allan Poe.

JOAQUÍN: Sí, que yo estaba pensando que hay muchos escritores que empiezan con qué día era y el año y significa que fue hecho en ese año.

Ax: Por ahí no...

M1: ¿Es una pregunta o es una afirmación?

JOAQUÍN: Una pregunta.

M1: Una pregunta, porque dudamos de la manera en que lo estabas diciendo (*Se escucha que alguien dice "por ahí lo inventaron"*) ¿Escucharon la pregunta de Joaquín? Joaquín está diciendo que hay escritores que empiezan los cuentos con una fecha en particular, ubicando la historia en una fecha en particular, Joaquín pregunta si esa fecha coincide con el momento real en que el escritor está escribiendo..

LUCÍA: Por ahí sí... por ahí no... Nunca se sabe.

M1: ¿Nunca se sabe Lucía? (*Al escuchar un comentario*)

LUCÍA: Y no, porque además, por ahí un cuento no lo escribís en un día. Un cuento debe tardar, no sé, supongo como dos meses o más... Sí, más.

Ax: Un año...

LUCÍA: Bueno, pero estamos hablando de un cuento, y además por ahí no siempre. Por ahí es un día que dijeron "bueno pongámosle este día al cuento" pero no es que... o por ahí fue por algo que pasó en ese día y lo quisieron contar en un cuento.

M1: Entonces para vos hay una diferencia entre estas dos fechas y es que una fecha corresponde a la realidad, ¿sí?, y otra fecha corresponde a la ficción, a lo que se elige contar.

LUCÍA: No, lo que yo quiero decir es que no siempre, o nunca se va a saber porque no podemos ir y preguntarle a Conan Doyle por qué escribía los cuentos así, no se puede. Entonces nunca se va a saber eso, por ahí lo hizo porque ,por ejemplo un día, el 8 de agosto, me robaron el celular. Entonces, vos vas a contar un cuento que sea con un robo y le ponés el 8 de agosto.

M1: Pero esa fecha es una ficción.

LUCÍA: Sí.

M1: No forma parte de lo que transcurre en el momento.

Ax: Eso depende del autor.

LUCÍA: Además no es muy importante, no es algo que vos digas... no es algo que resalta en la historia o que lo necesites

M1: Para vos no es algo que importe.

Escena-6

MORA: Yo quería retomar un poco el tema que estábamos hablando de "El gato negro", del terror. Yo me acordé que había puesto en la hoja que colgamos... en el trabajo... (*Refiriéndose a la tarea para exponer en el mural*) que a mí me había causado ese miedo en particular porque... no sé cómo explicarlo. A ver, Allan Poe tiene como algo en particular que te hace tener miedo, digamos. Y para mí eso fue un poco la ciencia ficción, porque en mi libro, viste que yo dije que salía como un espíritu, entonces yo lo relacioné como con eso que me causó un poco de miedo.

M1: Vos hablás en tu trabajo de horror y de ciencia ficción, nombrás a la ciencia ficción, ¿por qué ciencia ficción?

MORA: Por eso... porque yo lo relacioné con eso porque salía como un espíritu y no es normal.

M1: ¿Esa es la interpretación que vos hiciste del cuento "El gato negro"?

MORA: Claro... y como también un poco como que un hombre se vuelva loco de la nada y quiera matar al gato y en vez de matar al gato mate a la mujer y se sienta satisfecho que la mató, y, no sé...

JOSEFINA: Por eso todo varía de acuerdo a cómo interpretás el cuento. Por eso a Mora se le cruzó por la mente la ciencia ficción, en cambio a Canela yo creo que no le pareció ciencia ficción.

M1: ¿Pero qué es ciencia ficción? ¿Todos saben qué es ciencia ficción cuando hablan?

JOSEFINA: No es ciencia, de verdad. Es algo sobrenatural, pero eso depende de cómo interpretás el cuento, porque capaz Mora lo leyó así y capaz que voy yo y lo leo y no interpreto eso para nada, lo interpreto como Canela o de otra manera diferente

M1: Entonces para vos no tiene que ver con la ciencia ficción si no con lo sobrenatural.

JOSEFINA: Claro

M1: Mora, ¿a vos por qué te llevo a pensar que era ciencia ficción? ¿Qué es para vos ciencia ficción?

MORA: Y, algo que no es como normal. O sea, en un libro o en una película, sí. Pero en la vida real, digamos, es como raro encontrar una mujer... esconder en una pared...

SANTI: Ahí la ciencia ficción es encontrar al gato arriba del cadáver de la mujer. Eso es la ciencia ficción. Porque un loco puede en la vida real, un loco puede matar a la esposa y ponerla en la pared, pero cómo va a aparecer un gato ahí. Eso es la ciencia ficción, eso es lo irreal.

M1: Pero Josefina no lo interpreta como ciencia ficción, Josefina habla de algo sobrenatural. Ciencia ficción (*Bullicio*) algo sobrenatural...no todos están pensando lo mismo.

BRUNO: Es como las películas, nunca puede llegar a pasar algo así.

M1: ¿Entonces eso tiene que ver para vos con lo sobrenatural o con la ciencia ficción?

BRUNO: Con la ciencia ficción.

M1: Más con la ciencia ficción.

BRUNO: Sí... Porque por ejemplo, en una película de terror aunque sepas que no va a pasar nunca eso, por ejemplo, que aparece un fantasma, no sé... y al final cuando aparece te terminás asustando igual.

Ax: Aunque sepas que no va a pasar siempre te asustás igual.

BRUNO: Es cierto.

Ax: A veces no y a veces sí.

MALENA: Yo tenía, cuando era chiquita, un chuky, y después cuando pensé en eso... me dieron miedo los muñecos de chiquita. Y cuando lo pensás siempre te da miedo... aunque pienses que no es real, lo tenés en tu mente.

M1: Sin embargo, es como le pasó a Julián, como la lectura de "El corazón delator" en clase, que después cuando fue a la casa de la tía y escuchó el tic tac del reloj se acordó del cuento.

SANTI: Son cosas que te hacen en la vida real... hay cosas que están en los cuentos que la vida real te hacen recordarlos... que para mí hay cosas... que en los cuentos por más que sean ciencia ficción te hace acordar o las películas de terror. Como que la pienses o te acuerdes de esa película, cuando por ejemplo en una película de terror que se escucha el ruido de un reloj y justo a las 3 aparece un espíritu y se para el reloj, y cuando mirás y está por llegar a las 3, te acordás de esa película y te acordás de lo que pasaba y te hace recordarla, es como que juega con tu mente eso.

M1: (*Bullicio*) Te acordás entonces esas experiencias que tiene... (*Bullicio*)

LISANDRO: Me hace acordar al juego de charly charly... pero lo que pasa ahí es la sugestión... que es cuando vos (*Lo interrumpen*)

Ax: No sé qué es la sugestión

LISANDRO: Sobre ese tema del reloj, vos... no sé cómo explicarlo, pero al tener miedo y querer ver qué... querés ver algo, por ejemplo en el juego de Charly Charly querés ver que se mueva el lápiz y asustarte todo. Vos intentás, tu mente empieza como un especie de alucinar y justificar cosas con que está pasando eso. Es todo sugestión ese juego. Yo, por ejemplo cuando vi la película que se llama (*Menciona el nombre en inglés pero no se le entiende*) empecé a sugestionarme y empecé a pensar que la casa hacía ruidos y no sé.

Ax: Siempre pasa eso...

M1: Y para vos la sugestión que te puede generar una película, ¿lo podemos (*La interrumpen*)

Ax: Es cierto, una película te causa más miedo que un libro.

Ax: Depende...

M1: A ver, ¿podemos trasladar esa sugestión (*Bullicio*) No estamos hablando ahora de películas ¿no? Para retomar un poquito sobre lo que estábamos discutiendo y pensando que es sobre las narraciones de Edgar Allan Poe, esa sugestión a la que hizo referencia Lisandro, ¿Aparece también como un sentimiento o algo que ustedes están sintiendo, cuando leen a Edgar Allan Poe? ¿Les genera sugestión en el sentido que interpretó o que dijo Lisandro? Ante esa sugestión la cabeza de uno lo que intenta hacer es encontrar un pensamiento razonable, a buscar una razón sobre eso que está sucediendo? (*Silencio*) Y ahora están pensando.

LISANDRO: También empezás a escuchar cosas en tu cabeza.

MORA: Es que cuando lees un cuento es peor que una película porque vos te estás imaginando cómo se murió la persona, cómo estuvo poniéndola en la pared, cómo salió el gato de una pared. Entonces, te estás imaginando todo y te empezás como a hacer toda una idea de algo que en realidad no está pasando, no pasó.

M1: Y esa sugestión a la que por acá hicieron referencia, ¿es algo que les generan las narraciones de Edgar Allan Poe?

Ax: No...

JULIÁN: ¿Sugestión es insinuación? Lo busqué en el diccionario: "Sugestión: sugeriones e insinuaciones", eso dice en el diccionario.

Ax: La insinuación de algo raro.

M1: ¿Qué es la insinuación de algo?

JULIÁN: Eso dice en el diccionario.

M1: Ese es el significado, ¿y qué les parece si pensamos en el significado? Una sugestión como una insinuación. Edgar Allan Poe, ¿querrá insinuar algo a través de sus narraciones? (*Algunos dicen que sí*) Hay voces que todavía no se escucharon, ¿en qué están pensando?

JOAQUÍN: Que yo quería decir algo de lo que está diciendo Mora y no se quién más, que estaban diciendo que da más terror una película que un libro. Y para mí, no es cierto, para mí (*Hace una pausa*) Porque podés verlo en la película y en el libro te lo podés imaginar diez veces peor que lo que estarías viendo en la película.

SANTI: Claro, es distinto, porque cuando ves la película alguien lo imagina por vos, pero en el libro tenés que imaginarlo vos.

M1: Quiero rescatar algo que ustedes estuvieron pensando en el momento del intercambio y que surgió a raíz de lo que planteó Juan Pedro, en qué se está basando un escritor cuando escribe sus historias, ¿sí? ¿Que dijimos hasta ahora?

(*Bullicio*)

CANELA: Yo lo que quisiera saber, me encantaría saber, si todas sus historias son reales o no... porque (*La interrumpen*)

Ax: Es obvio que no.

M1: Hay algo que quiero que ustedes piensen, y va a ser un deber de vacaciones (*Bullicio*) Si las historias de Edgar Allan Poe que leímos son reales o son ficticias (*Mucho bullicio, toca el timbre del recreo*).

DOCUMENTO 4: TRANSCRIPCIÓN DE LOS DIARIOS ÍNTIMOS DE LECTURA

Los Diarios Íntimos de lectura que transcribimos a continuación corresponden a estudiantes que cursaron sexto grado en la Escuela Graduada Joaquín V. González en el año 2015.

En primer lugar, transcribimos los Diarios completos de 6 niños y a continuación algunos fragmentos de otros 3 alumnos.

4.1. Diario de Lectura de Canela (D1)

Las aventuras de Sherlock Homes. Arthur Conan Doyle (D1.1)

1- “Escándalo en Bohemia”.

Este capítulo o aventura me gustó más que nada por la acción. Y fue lo único que me gustó, porque lo demás fue bastante aburrido, todo lleno de deducciones. La única vez que hubo acción fue cuando fueron a la casa de Irene Adler e hicieron su plan. Por un momento creí que de verdad habían herido a Holmes, pero luego me di cuenta de que era obvio y que no tenía sentido con la historia que eso pasara. Además no entendí lo de cómo llegó la foto a las manos de Irene. Lo que entendí fue que el Rey fue su pareja por un tiempo, pero luego se separaron y ella se quedó con la foto, la cual usaba para amenazarlo con que la iba a mostrar en público, y tampoco entendí por qué. Creo que lo que hizo que no entendiera algunas cosas fue cuando hablaron de las cartas y el dinero, el cual no conozco.

2- “La liga de los pelirrojos”.

Esta historia me gustó más o menos, porque no era muy interesante. Me pareció que el señor Wilson fue muy tonto al confiar en esa liga. Hasta una persona normal, sin la mente de Holmes, se daría cuenta de lo sospechoso y ridículo que sería que te den un trabajo sólo por ser pelirrojo, y que te paguen tanto por copiar el diccionario. Además también me pareció muy tonto preocuparse porque cerró. Yo, por lo menos, hubiera pensado que me engañaron.

3- “La aventura de un caso de identidad”.

Este capítulo me aburrió un poco, porque ya es el tercero en el que no hay ningún asesinato o crimen muy grave o interesante. Ya era bastante obvio que era el padrastro el que se hizo pasar por su novio. Él era el único que no estaba de acuerdo con que ella saliera y lo delataba también que no diera su dirección.

4- “El misterio del valle de Boscombe”

Esta aventura ya me gustó más porque por primera vez hay un asesinato. También me gustó porque yo no tenía idea de quién podía ser el culpable. No sabía si los testigos mentían o no y, si alguno lo hacía, no sabía quién. Cuando dijeron quién había sido me sorprendí mucho. Eso sí, cuando Sherlock Holmes explicó cómo lo había deducido, todo tenía sentido, pero me pareció muy exagerado y no creí que pudiera haber llegado a esa conclusión.

5- “La aventura de las cinco semillas de naranja”

De esta aventura se pueden decir muchas cosas. El principio me encantó y el final me decepcionó. Terminó muy abierto, sin resolverse mucho del misterio. Creo que eso fue porque, al ser este un libro de aventuras, y no de una sola, tenían que hacerla corta para que entrara.

Me resultó muy interesante eso de las semillas, que el tío quemara sus papeles porque al parecer sabía algo, que en la carta decía que pusieran esos papeles en el reloj de sol, y que si el que la recibía no lo hacía, moriría. Pero no me gustó nada que el joven que contó eso también lo sufriera.

6- “El hombre del labio retorcido”

Este caso, como otros en este libro, no fue un crimen. Pero también fue bastante aburrido. Lo único que pasó fue que el hombre desapareció, dejando algunas de sus ropas, y la última vez que fue visto fue por su esposa en el primer piso de un lugar de, según recuerdo, personas que se drogaban. Que en esa habitación solo había un vagabundo... bueno, principalmente fue aburrido porque no hubo ningún crimen o asesinato.

8- “La banda de lunares”

Esta es, definitivamente, la aventura que más me gustó. Hubo asesinatos, acción, misterio, muchas investigaciones y pistas y no hubo deducciones aburridas ni explicaciones complicadas. Tampoco hubo (y me alegra bastante, porque pasaron muchas cosas) un final abierto en el que muriera el cliente o algo así, como en “La aventura de las cinco semillas de naranja”. No sabía quién o qué podía ser el causante de todo lo que pasó en el primer asesinato, cuando lo contó Helen Stoner. Sin embargo, los más sospechosos eran los gitanos y el padrastro. Pero lo que más me sorprendió de la historia fue cuando Holmes admitió que asesinó al doctor Roylott y dice que no le importa mucho, probablemente porque fue un hombre del que no se podía sentir mucha pena.

Primeros casos de Poirot. Agatha Christie (D1.2)

1- “El baile de la Victoria”

No sé qué decir de esta aventura. No es que me haya sorprendido o algo así, de hecho, creo que no me gustó. Prefiero a Arthur Conan Doyle, a Sherlock Holmes. Es como que Agatha Christie (por lo menos en este libro) no hizo eso que generalmente hacen los escritores de

novelas policiales. Me refiero a que a mí, al leer, no me incita a seguir leyéndolo, más bien me aburre un poco. Digo esto porque yo no escribo este diario enseguida después de leer, y eso porque me atrasé con todo. Bueno, además al principio no había entendido mucho una parte de la historia. Sí entendí cómo fue todo, pero aun así me costó un poco. La verdad es que es un poco injusto, a mí me habían dicho que esta escritora tenía un estilo sencillo, pero para mí es más complicada que Conan Doyle.

2- “La aventura de la cocinera”

Primero voy a decir que la historia no me sorprendió, pero tampoco me imaginaba qué podía haber pasado con la cocinera. Luego diré, que como ya expliqué la anterior vez, Agatha Christie escribe tan complicado a veces que no entendí una parte de la explicación de Poirot de todo lo que había pasado. Tuve que volver a leerla más tarde para entenderlo un poco más.

3- “El misterio de Cornwall”

Esta aventura me gustó, sí, porque, como pasa muchas veces en estos libros, el que menos sospechoso me parecía terminó siendo el culpable. Me gusta que Poirot ya tenga todo planeado: dos guardias afuera por si escapaba el culpable, una señal para avisarles si tenían que arrestarlo o dejarlo ir y un papel en el que estaba la confesión del criminal, de serlo, el cual debería firmárselo al detective si no quería más problemas. Me recuerda a la aventura de Sherlock Holmes de “La liga de los pelirrojos”.

4- “Las aventuras de Jonnie Waverly”

Al empezar a llegar a la parte final de la explicación de cómo había ocurrido todo, ya podía imaginar quién podía haber sido, por qué y cómo se habían organizado. Luego seguí leyendo más y más... y será que lo hice muy rápido porque terminé por confundirme. Después lo leí de nuevo y ahí sí que me quedó más claro. Me gustó y me sorprendió que todo lo hubiera hecho el padre del mismo niño, pero también me pareció un poco raro que estuviera (el padre) “tan apurado en ir a ver al criminal”, como para que se olvidara a Johnnie en la Cámara del Consejo.

6- “El rey de bastos”

Me gustó este capítulo. Me gustó por lo que dicen al final de que Valerie Sinclair, la bailarina, era la supuesta hija muerta de los Ogländer y porque me da intriga saber qué es lo que le dijo Reedburn a ésta para que su hermano le pegara un puñetazo tan fuerte que lo matara. Lo que me confundía por completo era cuando hablaban de las ventanas, las puertas y salidas y las partes de la casa. A mí me cuesta muchísimo ubicarme cuando me describen un lugar, más en un libro. Además a uno le sorprende un poco que al final el rey de bastos no tuviera nada que ver, y eso que está como título de la historia.

7- “La herencia de los Lemesurier”

Hasta ahora esta es la que más me gustó porque por primera vez hubo acción de la que me gusta, acción que hubo en Sherlock Holmes. De hecho, él y Watson hicieron casi lo mismo en su aventura "La banda de lunares". También me gustó porque eso le dio más suspenso a la historia y porque me gustó (o me sorprendió) lo bien que Lemesurier planeó todos los asesinatos de casi todos los familiares, incluyendo el de su propio hijo. Y me dio muchísima intriga el final:

-Bien, bien -observó dirigiéndose a Poirot-. Otra ilusión que se desvanece. Usted ha concluido con la maldición que pesaba sobre los Lemesurier.

-¿Quién sabe? -repuso pensativo el detective-. Quién sabe...

-¿Qué quiere decir?

-Voy a contestar, mon ami, con una sola y significativa palabra: ¡rojo!

-¿Sangre?- Interrogué aterrado, bajando la voz instintivamente.

-¡Qué imaginación tiene tan melodramática, Hastings! Me refería a algo más prosaico: al color de los cabellos del pequeño Ronald.

8- "La mina perdida"

No sé si debería decir que esta historia me gustó. Más bien me pareció interesante. El principio primero no entendía de qué estaban hablando, pero después por lo menos entendí a qué se querían referir con todo lo que dijeron. De todas formas supongo que la escritora solo puso eso para empezar el relato de Poirot. La acción que hubo, o por lo menos todo lo que hizo Poirot ahí, se parecía un poco a las de las películas. Disfrazarse para ir a investigar a un lugar donde podría haber estado la víctima, dos voces que hablan sobre el caso, etc. A medida que iba leyendo las ideas que tenía (que eran muy pocas) de lo que podía haber pasado fueron desapareciendo más y más... hasta no tener ni una mínima idea. Entonces, cuando Poirot dijo que fue el señor Pearson, no me lo podía creer. Como varias veces me pasa, en la explicación de lo ocurrido realmente, son tantas las cosas que tuvo que pensar el asesino y las que tuvo que hacer, que tardé un poquito en ubicarme.

9- "El expreso de Plymouth"

Este capítulo en realidad no sé si me gustó o no, o si simplemente me pareció interesante como en la anterior. Hay veces en las que leo una aventura y mi mente está en blanco. Creo que este capítulo me pareció bastante común a los de los otros libros policiales. Hay un asesinato, investigan, parece que fuera uno y es el otro y se resuelve todo el caso. Así que, si el diario (que supongo que lo hará porque no tiene vida) y la profesora podrán disculparme, no escribiré otra cosa más sobre este capítulo.

10- "La caja de bombones"

Esta aventura me gustó porque me sorprendió que la culpable fuera la madre. Primero pensé que era un caso sencillo y que era Wilson. Luego me pareció más lógico pensar que fue Saint Alard, ya que casi todo apuntaba hacia él: la causa de muerte, la razón. Pero cuando la madre afirmó que fue ella no sabía qué creer. Luego cuando explicó por qué y cómo, todo encajaba. Y,

de hecho, ya me parecía raro que Poirot no se haya fijado más en por qué las tapas de las cajas de los bombones estaban en distinto lugar.

11- “El robo de los planos del submarino”

Esta aventura por suerte la entendí bien y no me quedaron dudas. Lo que me molesta es que, ¡otra vez me vienen con puertas, terrazas y ventanas! Después de eso no tengo mucho que decir. Me pareció interesante la historia, creo que me gustó. Justo hoy fui a buscar un libro de Edgar Allan Poe, que me dijeron que él es más fuerte, o muy profundo. Creo que ese estilo me gusta un poco más que sólo el de la investigación.

12- “El tercer piso”

Este me encantó. Cuando empecé a leerlo creí que por primera vez Poirot no iba a ser el protagonista, y eso hizo que me gustara aún más. Me encantaría que el tipo de cuento policial de Agatha Christie lo mezclaran con jóvenes amigos que vivan esa aventura. Pero luego me pregunté: Si en esta aventura no está él, ¿por qué la pondrían en un libro que se titula “Primeros casos de Poirot”? Y, de hecho, apareció. Pero de todas formas me lo leí muy rápido. Estaba muy interesada. Creo que me gustan los cuentos e incluso las novelas en las que hay jóvenes. También me gustó que entre ellos hubiera amor... Además de todo eso me gustó la historia del cuento, por supuesto, y también que no estuviera narrada por Hastings. Él no me agrada, no me gusta como persona o no pienso de la misma forma que él... no sé.

13- “Doble culpabilidad”

No entendí este capítulo. Ya sé que podría leerlo de nuevo y escribir desde ahí, pero tuve ganas de escribirlo así. No digo que no haya entendido nada, sólo no entendí la explicación. Tampoco había mucho que entender, ya que el cuento no era muy largo. Ya expliqué anteriormente que no me gusta cuando está Hastings. También dije que no sabía por qué, que había varias razones. Bueno, ahora sé que eso es, en parte, porque a veces, luego de descubrir algo, es como si creyera que va a ser fácil resolver todo o que ya se resolvió el caso. Yo suponía que él conocía bien a Poirot como para decirle algo así, pero ahora pareciera que yo sé más que él.

14- “El misterio de Market Basing”

Antes de leerlo ya me parecía que iba a ser aburrido y largo. No sé por qué pensé que era aburrido, pero pensé que era largo porque saqué mal la cuenta al contar las páginas. Y al final terminó siendo el más corto hasta ahora. Al principio fue bastante aburrido, parecía un caso normal. Después se puso más interesante por quién podía haber sido el culpable. Todo apuntaba a mister Parker, aunque ya sospechaba que no sería él porque caso no tendría sentido. Luego pensé que fue el ama de llaves. Yo no pensaba distinto, estaba de acuerdo en que podía ser cualquiera excepto mister Parker. Pero luego se dijo que, efectivamente, el fallecido se había suicidado, cosa que me sorprendió un poco, porque eso no es muy común en estos cuentos. Y, de hecho, no sé por qué, pero cuando pasa eso me alegra... quizás porque nadie es el culpable y, de alguna forma, ese hombre logró lo que quería y, además, está en un lugar mejor.

16- "Problema en el mar"

Para mí este fue parecido a una película. Creo que no me estoy expresando bien... so sé si eso de que Poirot sea un famoso detective de vacaciones y que justo en el barco en el que viaja hay un asesinato. Es algo muy típico. También los personajes son así: La señorita Henderson es una pasajera que es menos... cómo decirlo... escandalosa y sin tanta "personalidad" como los otros pasajeros. No, ahí también me estoy expresando mal. Bueno, dejemos a este personaje por un lado. Los demás también son así (de película): El coronel y Adeline son el típico matrimonio en el que el esposo vive atrapado por su esposa, que cree que él no sabe arreglárselas solo o algo por el estilo, y que es una mujer horrible. Pamela Cregan y Kitty Money son de esas amigas que van juntas a todos lados y que son muy simpáticas y el general Horbes es, o el que es (por lo menos como yo me lo imagino) grande y fuerte pero gordo y que por eso hace ejercicio, o el que lo hace porque es un militar y es bien recto. Yo los veo a todos así. Lo único que no entendí es por qué decían que el coronel Clapperton era ventrílocuo y en qué influía eso en el caso y por qué usaron un muñeco para interpretar a la señora Clapperton.

17- "¿Cómo crece tu jardín?"

Antes de decir nada de este cuento quiero aclarar que si al lector de este diario:

- 1) Lo confundía que pusiera nombres sin aclarar quién es cada uno, es porque no me di cuenta o en parte no lo creí necesario. De todas formas espero que todo se entienda claramente. O,
- 2) Le molesta o le extraña que hable mucho sobre cada historia pero a veces no ponga si me gustó o no, que me disculpe pero es que esas veces simplemente no me causa nada lo que leí.

Este cuento sí me gustó, más que nada por el final y porque me encanta cuando alguien tiene un jardín lleno de flores distintas. Aparte me gusta y me resulta simpático cuando Poirot canta (la voy a poner en inglés porque creo que es la canción original):

Mistress Mary, quite contrary
How does your garden grow
With cochlea -sells and silver bells
And pretty maids all in a row.

Me encanta. Esa es una canción infantil que habla justamente de mistress Mary.

Para que sepan más o menos cómo reaccioné con las otras dos cosas que me gustaron, voy a transcribir los fragmentos en los que aparecen. Este es el del final, que me generó suspenso e intriga, porque no sé a qué se refiere:

-Creo, señora, que sólo ha tenido usted dos afectos en su vida. Uno es su marido
Los labios de Mary Delafontaine temblaron.
-Y el otro... su jardín.

Poirot miró en torno suyo. Su mirada parecía pedir perdón a las flores por lo que había hecho y por lo que iba a hacer.

Este otro fragmento es de la parte en la que describen el jardín, que (según creo) era de Mary Delafontaine:

Hércules Poirot se detuvo en el sendero que conducía a la puerta principal y dirigió una mirada aprobatoria a los bien trazados macizos que se extendían a ambos lados. Había rosales, que prometían una buena cosecha para cuando llegara la estación, y, ya en flor, narcisos, tulipanes tempraneros, jacintos azules...

Yo creo que eso es todo lo que voy a decir de esta historia. Espero que las explicaciones y todo lo que puse en este diario se entienda.

Narraciones extraordinarias. Edgar Allan Poe (D1.3)

"El gato negro"

No puedo creer que nos hagan esto. No puedo creer que hayan publicado esto. No puedo creer que haya personas a las que les guste tanto este tipo. No digo que fuese mal escritor, en eso era buenísimo. Digo que este tipo estaba más loco que Horacio Quiroga. ¡Este loco primero le sacó un ojo a su gato, que era su animal favorito y luego lo ahorca por una muy extraña razón! ¡Claro, por supuesto que le gustaban los animales! ¡Y encima después, al conseguir otro (¡sí, otro!), ¿Qué hizo? ¡Lo quiso asesinar con un hacha! Ah, ¿qué? ¿creían que eso era todo? ¡No, este tipo estaba recontra loco! ¡Tan loco, que al intentar hacerlo, su esposa intentó impedirselo, lo que al parecer hizo que él se enojara tanto que le asestó el hacha directo en el cráneo! ¡A su esposa, que era la más tranquila, la que más lo toleraba a él cuando se ponía así! Y eso no es lo peor de todo, sino que... bueno, en ese momento creí que ya no podía ponerse peor, pero me equivocaba. Si yo hubiera hecho eso, estaría destruida, me rendiría ¿Qué hizo? Escondió el cadáver en un agujero en una pared y luego cubrió éste. Y al terminar, el muy simpático, se sentía satisfecho y, al parecer, como también desapareció el gato, se pudo sentir, por primera vez en mucho tiempo, como "hombre libre".

Repito: No puedo creer que nos hagan leer esto. No lo puedo creer...

"William Wilson"

Por lo que entendí de la historia creo que me gustó más el final que todo lo demás. En el principio creo que exageró con los detalles. Hasta que leí esta historia no me costaba mucho entender su forma de escribir, pero después de que hiciera eso casi no podía. Creo que lo que hizo que el comienzo fuera tan aburrido y largo fue que el autor en realidad quisiera que supiéramos su vida en el colegio, para que sepamos quién es y cómo conoció a Wilson, para luego explicar cómo él

influyó en su vida de más adulto (en realidad no me acuerdo si así es o si aún debía estar en la secundaria pero en un año bastante elevado). Y eso para luego contar que lo persiguió por muchos años en distintos países y contar finalmente una ocasión en la que se le apareció de nuevo, pero esta vez estaba hartado y preparado... esto causado también por algo que no comenté, que es que Wilson era exactamente igual a él, físicamente y hasta en el nacimiento. Además, cada vez que aparecía le decía algo breve y después se iba rápidamente. (*Sigue contando la historia*) si no me equivoco cosas parecidas ha escrito. Por en otros de sus cuentos, y creo que esto podría deberse a que él está bastante loco, y entonces siente como que, luego de asesinar a alguien, van a descubrirlo y que, cuando no es así, lo confiesa. O, como en este caso, como Wilson era tan exacto, tan igual a él siente como si se hubiera matado a sí mismo. Y todas estas situaciones (inventadas o no) las cuenta para que queden de una forma más creíble y de terror.

“La verdad en el caso de Mr. Valdemar”

La verdad, no creí que este cuento me fuera a impresionar tanto. Quizás sea porque le presté más atención hoy que otras veces a la historia. También el autor ayudó: por su forma de describir (que es raro que sea por eso) pude sentir sus mismos nervios cuando él hizo toda la operación. Eso sí, cuando al principio dijo que hacía experimentos con Valdemar, me dijo “chau, este hombre se pasó de locura” y me dio un poco de miedo. Obviamente no siento miedo de Poe, es difícil de explicar. Creo que más bien me impresionó. Bueno, además, ¿qué pensarían ustedes si se enteraran de que este hombre, además de que ya saben que está mal de la cabeza, es un científico loco? En fin, pero después ocurrió todo lo demás y se puso bastante interesante. Pero lo que más me impactó (en realidad, que no se entendiera y que fuera asqueroso lo arruinó un poco, pero tiene su parte increíble) fue el final. Ese en el que les cae algo así como todo el cuerpo descompuesto de Mr. Valdemar encima.

“El tonel de amontillado”

No sé qué es el amontillado, supongo que será un vino.

Comprendí en seguida que, por la locura de este autor, lo que él quería era dejar encerrado toda la vida a Fortunato en esa horrible mazmorra (o catacumbas, como quieran llamarle) sólo por una pelea en la que, según parece, éste empezó a insultarlo. Pero, lo que no me quedó muy claro fue por qué gritó y luego (muy seguramente) murió. La única razón que encuentro más cercana (o teoría) es la de que muriera por haber tocado el muro húmedo, porque, como todo el tiempo el protagonista le decía, estaba con semejante tos que con esa humedad iba a enfermarse muy grave (o sea que podría enfermarse tanto que podría morir o que sería una enfermedad muy grave).

TAREA PARA EL INTERCAMBIO LITERARIO:

Lo primero que pensé al empezar a leer, fue que Poe estaba loco. Pero muy loco, eh. Él era como el incomprendido, el que pensaba mucho más allá que otras personas. (...) hasta que

empecé a leer “La carta robada”. Ahí se me cayó todo el entusiasmo. Es como que pasó de ser todo lo que dije antes a ser alguien que se creía el súper Sherlock Holmes, incluso con su propio compañero (...).

***Octubre, un crimen.* Norma Huidobro (D1.4)**

La historia me gustó mucho. No voy a decir que me encantó porque es más o menos lo mismo y además lo quise decir así. Eso como primero. Como segundo digo que escribo este diario todo de una porque hasta ahora yo había leído libros que tenían distintos relatos dentro. Por lo tanto era más fácil escribir mientras leía. Tanto me acostumbré a eso que al leer este, mi mente se olvidó completamente de eso. Hasta que me di cuenta, ya estaba por terminarlo. De todas formas después le conté a la profesora y me dijo que no importaba. Mejor. En fin, sobre el cuento, antes de leerlo creí que iba a ser un poco infantil. ¿Por qué creía eso? Pues porque ya había leído otro cuento de Norma Huidobro: “Un secreto en la ventana”. Ese no me gustó para nada. Pero me di cuenta de que este en realidad no es infantil. En realidad lo que pasa es que “Octubre, un crimen” no es como los cuentos que venimos leyendo hasta ahora. Este tiene tres cosas distintas: que es para chicos de nuestra edad, que es un libro más actual y que la autora es argentina, por lo tanto tiene un estilo diferente. Por eso tampoco digo que me haya gustado más que los otros, es que cada uno tiene su estilo propio. Ahora, sobre la historia en sí, me la leí rapidísimo, seguramente por todo lo que dije antes, pero también porque la letra era grande, el libro al menos más pequeño que otros y creo que la historia tiene algo así como... algo así como si se tratara todo de lo mismo. Con todo eso, cuando empezaba, casi no paraba. Además estuvo muy interesante. Creo que al final, como dice Inés, el misterio tiene un “desenlace aburrido”, pero no porque el misterio sea aburrido, lo aburrido es que, aunque lo hayan resuelto, ya no se puede hacer nada.

***Sherlock Time.* Héctor Oesterheld y Alberto Breccia (D1.5)**

Voy a hacer este diario en general de todas las historias porque en el libro que yo tengo no sé si tienen nombre o qué. Al principio, o antes de leerlo, me confundí. Creí que “Sherlock Time” significaba algo como “La hora de Sherlock”, y más o menos era eso, pero parece que “Time” es el apellido del hombre. Claro que se llama así porque es un detective pero que tiene que ver con el tiempo y el espacio. Después de eso... nada, digo. Porque de Sherlock no tiene nada. No entiende, claro, cómo las demás personas no piensan como él, o que por qué no se dan cuenta de las cosas de las que él sí. Pero debo admitir que este se cree muy inteligente. Demasiado. Y eso lo hace molesto, ya lo dijo el señor Luna. Además, no es igual porque, sí, es detective, pero más que nada se la pasa visitando planetas y alienígenas, y eso lo hace ser más inteligente y más irritante. Y las veces que investiga siempre la solución o el resultado del caso son, a veces,

un poco y otras muy rebuscadas o inventadas, y eso me molesta. No más que nada por esto, pero en parte porque no te deja imaginarte cómo ocurrió lo que sea que ocurrió.

4.2. Diario de Lectura de Mora (D2)

La señal de los cuatro. A. Conan Doyle (D2.1)

- Cuando comencé a leer, la lectura me pareció complicada porque tenía un lenguaje que no era muy simple para mí.
- El personaje de Sherlock Holmes me pareció muy inteligente, astuto, también me gusta de él la forma que tiene de resolver los casos y me gusta la “habilidad” que tiene que es saber lo que pasa cuando alguien lo llama (ej. srita. Morstan) para resolver un caso y él ya sabe qué es. Me sorprendió cuando al principio relata cómo Holmes se inyecta cocaína porque necesita hacer algo y como no tiene muchos casos para resolver toma cocaína.
- El personaje de Watson me parece alguien inteligente, un buen doctor al decirle a Holmes sobre no tomar cocaína, también me gusta cómo ayuda a Holmes a resolver casos y me parece alguien muy romántico con la srita. Morstan.
- Otra cosa que me gustó es cuando se presenta el conflicto, que llega la srita. Morstan a pedirle a Holmes que la ayude con su caso. Lo que me gusta de esa parte es cuando la srita. se encuentra con Holmes y él ya sabe todo ejemplo por qué estaba ahí, por qué tenía un caso y quería que este la ayudara. Cuál era el problema, la desaparición de su padre, etc.
- Para mí Holmes sabía todo porque Watson se lo había dicho, porque tal vez Mary Morstan había antes recurrido a Watson y le presentó su conflicto para ver si Holmes la podía ayudar y Watson se lo comentó a Holmes.
- Al final del capítulo diez que abren el tesoro Mary y Watson, me sorprendió al leer “La casa estaba vacía”, pero me gustó y me pareció muy romántico lo que le dice Watson a Mary. Por otra parte me parece justo lo que hizo Jonathan Small de arrojar el tesoro a las profundidades del río junto con la llave.

El tren de las 4:50. Agatha Christie (D2.2)

Cuando empecé la lectura me pareció complicada, como con el libro de Arthur Conan Doyle. La letra un poco que también se me complicó, por lo diminuta, pero después no.

El personaje de Marple me parece muy parecido al de Sherlock Holmes, en el caso de que siempre quieren saber todo, me refiero que son los detectives.

El personaje de Elspeth Macgillicuddy, es como Watson, íntimos amigos de detectives.

El caso que presenta la historia, me parece muy bueno, y me gustó cuando Marple o Juanita y Elspeth fueron a la comisaría, me gustó cómo reaccionó este cuando el comisario le dice que no encontraron ninguna pista de la estrangulación de una mujer en un tren. Ella dice que Marple no le iba a creer y en eso la detiene Marple y le dice que no, que ella sí confiada en su amiga, lo único que le había parecido raro que no hayan encontrado ninguna pista.

Narraciones extraordinarias. E. A. Poe (D2.3)

“El gato negro”

Este cuento me atrapó demasiado, el autor lo cuenta con muchos detalles y logró que pueda imaginarme ese momento.

También al principio da muchas características respecto a su personaje, desde su punto de vista y como protagonista. Hay palabras que no comprendí mucho, pero eso no me alteró la historia. Me gustó, en parte, porque logra que el lector se meta dentro de la historia. Por otra parte, porque es género “terror” y aunque sepas que no es verdad un poco de miedo da, al menos a mí.

Con respecto a la historia, me impresionó cómo relata la parte en que saca el ojo al gato, que le clava la cuchilla en la cabeza a la mujer, que empieza a escuchar voces y ruidos que le llegan desde la pared donde había metido al cadáver de la mujer, que luego de matar al gato negro preferido le volvió a aparecer. Etc.

Me gusta el protagonista porque al principio niega que está loco y luego en la historia la relata como un loco.

“El corazón delator”

Yo lo volví a leer y entendí más por qué odiaba el ojo o por qué lo mata.

Este cuento tiene un final abierto, porque se delata y termina.

“El barril de amontillado”

Me gusta, al principio me pareció confuso, pero después no.

Hasta ahora estos cuentos me causaron un poco de terror.

TAREA PARA EL INTERCAMBIO LITERARIO:

Con todos los cuentos de *Narraciones extraordinarias* sentí algo parecido. Específicamente en lo que más sentí terror, fue en el Gato Negro, por las palabras que usó el autor al escribir el cuento, por cómo explicaba cada cosa que descubría y porque al final al descubrir que el culpable de la muerte de una persona y locura de otra es un gato.

Octubre un crimen. Norma Huidobro (D2.4)

Este cuento me atrapó mucho, quería seguir leyendo cuando paraba para descansar.

Me gustó mucho la pareja de "INVESTIGADORA" que hacía al principio Inés sola y después, se le suma Amparito.

Me gustó cómo Inés (sola) a partir de una carta, investigando esa duda que le planteaba la carta y ella se esforzó para conseguir lo que quería o la duda que tenía. Al final terminó con ayuda (Amparito), pero siempre, le digan lo que le digan, ella seguía para adelante.

También me gustó cómo cada vez que se le planteaba una duda, ella misma iba desenredándola. Cuando leí la carta que encontró en el vestido, me dio un poco de miedo e intriga por saber qué era eso, qué significaba. Pero cuando fue a hablar con la anciana que le contó toda la historia de Elena y de la casa entendí todo, aunque no me imaginaba cómo podía seguir la historia.

Otra cosa que me gustó era cómo se peleaba con su prima Ayelén, que más bien la odiaba, junto a toda la familia.

En un momento se me puso en duda quién era Malú. Pero después me impresionó cuando decía que suponían que era ella la mujer que se encontró muerta en el riachuelo.

Un secreto en la ventana. Norma Huidobro (D2.5)

Leí unos capítulos y no podía parar porque me atrapó mucho la historia (hasta ahora, cap. 13)

Me dio mucha lástima cuando Manuel se entera que don Mauricio muere. Pero me gusta después cómo se preocupa para saber si era una fantasía toda la historia que le había contado sobre las estampillas o si estaba loco.

Me gusta también cómo está relatado desde el punto de vista de Manuel porque las palabras que utiliza me parecen actuales, es decir, que las usamos cotidianamente.

Al terminar el cuento no esperaba que el francés termine siendo, el menos esperado. Tampoco me imaginé que sea Gonzalo "el enano", el que "resuelva" el caso, porque quién se imaginaría que un nene resolviera el caso. Todo esto quiere decir que este final no lo esperaba. Pensé que era Etelvina, ya que era la más sospechosa. Para mí el autor lo hizo a propósito, me refiero a que la puso como sospechosa, porque tal vez lo que él quería era causar ese final "inesperado".

4.3. Diario de Lectura de Juana (D3)

Las aventuras de Sherlock Holmes. A. Conan Doyle (D3.1)

A mí me gustó mucho y me llamó mucho la atención en el capítulo del carbunco azul porque con sólo un objeto Sherlock podía averiguar 10 cosas sobre el dueño de ese objeto (en este caso es un sombrero). Ej. en el capítulo, Sherlock Holmes con tan solo observar el sombrero supo que el dueño es inteligente, que hace menos de tres años era rico, aunque en la actualidad atraviesa malos momentos, que era un hombre previsor pero ahora no tanto, que podría significar que sobre él actúa alguna influencia maligna, probablemente la bebida y tal vez por eso lo dejó la

mujer. También el dueño del sombrero sale poco, se encuentra en muy mala forma física, de edad madura, y con pelo gris, que se ha cortado el pelo hace pocos días y en el que aplica fijador. Otra cosa que me gustó mucho era cómo Sherlock Holmes se las ingeniaba para hacer un plan. También me encantó el nuevo personaje que aparece en la historia que es Irene Adler, me gusta mucho porque es una mujer fuerte y muy inteligente con más inteligencia que Sherlock Holmes. Algunas veces tenía que detenerme en la lectura porque cuando Holmes ya tenía la respuesta de quién había sido el culpable del delito o de lo que sucedía, porque siempre el personaje que parece el culpable no lo es, siempre es el que menos estabas pensando, entonces eso me desconcertaba, pero después todas las piezas se unían y podía comprender.

El principio del capítulo de "Las cinco semillas de naranja" me dio mucha intriga porque me ponía como nerviosa no saber por qué las cinco semillas que le enviaron al tío significaban la muerte. Al final del capítulo también me quedó como una intriga, porque quería saber muy bien qué había pasado con el "Lone Star".

El misterio de la guía de ferrocarriles. Agatha Christie (D3.2)

El libro en los primeros capítulos me causó mucha intriga por la carta que le enviaron a Poirot que abajo tenía las iniciales: A. B. C., primero no tenía ni la menor idea de quién podía ser el culpable hasta que recordé al marido de la víctima que la maltrataba y la amenazaba con matarla. Cada vez hay más sospechosos por las víctimas que el criminal va atacando, pero al final ninguno es suficientemente sospechoso para este crimen. Estoy sospechando que el criminal ataca a sus víctimas de forma alfabética de con qué letra comienza su nombre y su localidad, también que siempre ataca a mujeres que trabajan en negocios.

Algunas veces al terminar el capítulo me desconcertaba un poco porque en ciertos capítulos como que no lo relataba Hasting, no sabía quién era el narrador, pero ahora me doy cuenta de que esos capítulos te cuentan qué está haciendo el culpable que causa estos asesinatos. Ahora ya voy más por el final y me empiezo a dar cuenta de muchas cosas que antes no le prestaba atención. Una parte del libro me llamó la atención porque el criminal como atacaba de forma alfabética le tocaba matar a un hombre que empezaba con la letra "d" pero se confundió y mató a otra persona, me encantó que Agatha Christie haya hecho eso porque en la historia no sabía absolutamente nada del culpable, pero al cometer ese error van apareciendo pistas que apuntan a él.

En el libro ya saben quién es el culpable de cometer el asesinato de esas tres personas inocentes, pero todavía no saben cuál es el motivo de cometer esos crímenes y en qué lo beneficia al criminal. Estoy pensando en diferentes motivos y si ¿lo que hace el criminal será porque quiere vengarse de Poirot? ¿Por qué se quiere vengar? O como está loco ¿no tiene motivos y solo es una forma de entretenerse?

El cuento me gustó mucho, cuando leía los capítulos como que el libro me atrapaba que algunas veces no podía dejar de leer. Lo que más me gustó fue cuando Poirot explicaba todo y ahí empezaba a comprender todo.

TAREA PARA EL INTERCAMBIO LITERARIO DE E. A. POE:

Cuando leí las narraciones de Edgar Allan Poe sentía como si me atraparan y me metieran en el cuento porque me parecían muy interesantes, también me encantó la forma en que relataba las historias porque es muy detallista, aunque algunas veces “exageraba”, es decir, como que había algunos de los detalles demás. La mayoría de sus narraciones el final daba mucho suspenso y eso hacía que me vinieran preguntas a la mente relacionadas con la historia, también algunas de ellas me daban mucha intriga por su final abierto porque quería más explicaciones, yo diría que necesitaba las típicas deducciones de Sherlock Holmes porque no entendía muy (*bien*) los finales, pero a pesar de que no los entendiera me gustaban mucho porque me hacían pensar en mis propias explicaciones.

Octubre, un crimen. Norma Huidobro (D3.3)

Leí un capítulo y ya quiero leer el otro, me dio mucha intriga la carta escondida en el vestido amarillo de Inés. Me hizo hacerme muchas preguntas, por ejemplo: quién habrá escrito la carta y por qué la escondió en el vestido, ya que es una carta y está hecha para que alguien la lea. Me pareció muy interesante lo que estaba escrito en la posdata de la carta que decía “Sé muy bien que si papá muere, la siguiente seré yo”. Porque eso da todavía más suspenso y hace que te dé mucha intriga porque da la impresión de que la chica, en este caso Elena, sabe que la muerte de su papá no fue accidental o natural y que ella va a ser la siguiente en tener una muerte como la de su papá. Me gusta cómo narra la historia Inés porque es muy original, es decir, que tiene un vocabulario que todos usamos en estos días y eso me gusta mucho porque en otras historia usan expresiones distintas a las que usamos hoy en día.

Aunque me parece que es medio ridículo investigar un crimen que sucedió hace más de cuarenta años, la (*historia*) me parece muy buena y muy interesante.

El misterio del cuarto amarillo. Gastón Leroux (D3.4)

Al comienzo me hizo acordar a un caso muy parecido de Edgar Allan Poe que se llama “Los crímenes de la calle Morgue” porque los dos crímenes transcurren en un cuarto al que es imposible de entrar e imposible de salir.

Hasta ahora no encontraron al asesino y además encontraron solo unas pocas pistas, todavía no tengo ni la menor idea de quién pueda ser el culpable ni cómo entró y salió. Me parece que el culpable del crimen es un hombre no como el crimen de Edgar que era un mono porque en el cuarto amarillo, lugar donde se cometió el crimen, hay una marca de una mano en la pared con sangre y es de un humano y no creo que sea de la víctima porque es una mujer con manos muy chiquitas.

Estoy sospechando que el autor del crimen es Robert Darzac, el novio de la víctima, porque cuando Rouletaville descubre una huella y en un momento Robert se para junto a la huella, resulta que es idéntica a la huella del asesino, también me resulta un poco falso cuando Robert dice que ama a la víctima pero tal vez eso es lo que quiere el autor.

4.4. Diario de Lectura de Serrana (D4)

Sobre Sherlock Holmes (D4.1)

El caso es difícil, pero se las ingenia para resolver. A veces yo pienso antes de dormir cómo el autor ha pensado todas esas cosas.

Para mí Holmes es serio a la vez, pero es gracioso haciendo chistes de grandes.

Con las historias que estamos leyendo en clase y las individuales, los casos que tiene que resolver los resuelve como un "Master Detective". Y mientras más vas leyendo, más te atrapa y más te vas sorprendiendo cómo cierra el caso.

La aventura de la estrella de occidente. Agatha Christie (D4.2)

A mí me gustó cómo describe el lugar donde está, cómo disimula y a lo último dice que es él (capítulo uno). Y el misterio que te da a lo último con la explicación; por ejemplo:

"- ¿Le ha visto... allí en el pasillo?- exclamó impresionada.

Él la miraba con extrañeza y al fin meneó la cabeza.

- Le he visto, era mi esposo; tiene que haberle visto usted también.
- Madame, yo no vi nada. Usted no está bien... está alterada.
- Estoy perfectamente bien. yo... ¡Oh, Dios mío!
- De pronto, sin previo aviso, las luces oscilaron y se apagaron. En la oscuridad sonaron tres fuertes golpes, y pude oír un gemido de Mistress Maltravers" (capítulo 2, "La tragedia en Marsdon Manor").

Octubre, un crimen. Norma Huidobro (D4.3)

Me gustó muchísimo. Al principio, viste, tenéis onda para leer, empezás leyendo y te empieza a gustar cada vez más. Siento que en esta lectura no sentí las mismas ganas de leer, sino que estuve más emocionada, no sé por qué, pero estuve más atenta a cada detalle. Esta clase de historias me encanta (intriga). Lo que sentí fue que me llegaba una intriga, no puede ser que porque sea una chica me sienta más identificada y es como un diario relatado.

Ella (Inés) es una narradora que puede contar u opinar sobre la historia y también eso me gusta de esa escritora.

Este libro no tiene tanto de detalles, pero tampoco nada, explica lo justo y necesario.

Me gustó la historia cómo va buscando información y lo más loco que los papás ni los hermanos lo saben... ¿qué va a pasar cuando se enteren?

Yo no terminé de leer, pero me está poniendo esa historia, quiero decir que me siento dentro de ella.

4.5. Diario de Lectura de Santiago (D5)

La señal de los cuatro. Arthur Conan Doyle (D5.1)

El libro me gustó mucho porque fue muy entretenido y con mucha acción. También me gustó porque tuvo muchos detalles y me hizo entender muy bien todas las partes de la historia.

También hubo cosas que me sorprendieron: cómo deducía gran parte de las características de una persona, gracias a un solo objeto. Y cuando deducía todo según lo que veía en el objeto, parecía muy fácil cómo lo hacía, hasta Watson lo decía.

También me sorprendió cómo se las ingenió Small para robar el tesoro. Y me gustó cómo describen a los personajes, para imaginar cómo serían.

La historia del libro me encantó porque fue un hecho muy raro que sumaba cada vez más pistas, más testimonios y más personajes que van desenlazando el caso hasta llegar al final de la historia.

Diez negritos. Agatha Christie (D5.2)

Este libro me encantó, fue muy entretenido, atrapante, además tuvo algo que me encanta en este tipo de historias, que es el suspenso y el drama.

Incluso me gustó más que la otra novela, "La señal de los cuatro", porque en este libro, todo el tiempo es suspenso y acción, en cambio en el otro tenía demasiada descripción.

Me gustó mucho una característica de la autora, que unos capítulos antes del final te hacía pensar en un sospechoso, luego te hace descartarlo y quedarte desorientado y sin ningún sospechoso, luego en el final de la novela, te hace pensar, más bien asegurar, a un sospechoso. Pero en el Epílogo, que es una conclusión general, muestra que ese último sospechoso asegurado, en realidad no es el culpable de los homicidios, solo de uno de ellos, el verdadero culpable era el primer sospechoso, eso me gustó mucho, te desconcierta.

También me gustó cómo con el pasar de la historia los personajes cambiaban de ser solo unos invitados a una isla, a parecerse a unos animales al acecho, desconfiando unos de otros.

El escarabajo de oro y la carta robada. Edgar Allan Poe (D5.3)

Estas narraciones me parecieron muy interesantes, pero hubo muchos detalles demasiados explícitos, y no los llegué a entender.

También me pasó que en las narraciones se me fueron mezclando esos detalles.

Lo que me gustó de "La carta robada" fue la trama de esta narración, porque nunca me hubiera imaginado una historia tan rara como esa, también me gustó la resolución porque fue muy elaborada.

Lo que me gustó de "El escarabajo de oro" fue cómo hicieron para lograr encontrar el tesoro, las pistas y casualidades que los llevaron a su ubicación, y me gustó mucho la resolución al estilo Sherlock Holmes, ya que de pequeños detalles sacaba grandes conclusiones, pero la cantidad de claves para descifrar me marearon.

En ambas narraciones me pasó que algunos momentos los detalles volvían aburrida y hasta a veces densa la lectura.

Detectives en Palermo Viejo. María Brandán Aráoz (D5.4)

Este libro fue muy entretenido, porque tiene TODO lo que me gusta de un libro.

Este libro tiene misterio, comedia, acción y tiene varias características que me hacen sentir muy reconocido, una de ellas es que los chicos tienen aproximadamente mi misma edad.

Este libro me mantenía atrapado dentro porque nunca en ninguna parte del libro dejaban de aparecer estas grandiosas características que me encantan.

Además de esas características hubo una que no me llamó la atención, fue el amor. En este caso esta característica aparece con dos de los pequeños protagonistas.

Además este libro es el segundo de una saga de seis libros. Con esta lectura completé la lectura de la saga. Uno de los mejores libros que leí en mi vida.

La mano del muerto y otras historias de horror. Horacio Lelia (D5.5)

Decidí hacer el diario con dos cuentos de esta historietita porque fueron los que más me gustaron y de autores que nunca había leído.

“La garra del mono”

Este cuento me gustó mucho porque la historia fue muy original y sorprendente. El desenlace fue muy bueno, ya que no era nada esperado. Y el final también fue sorprendente por su resolución.

“La tumba sin fondo”

Este fue el cuento que más me gustó de la historietita, por su historia tan buena y también original. Su desenlace fue muy bien pensado y entretenido, y el final fue sorprendente, inesperado y muy bien pensado. Un cuento recomendable y original, tanto por ser interesante como también muy comprensible.

4.6. Diario de Lectura de Conrado (D6)

Las aventuras de Sherlock Holmes. Arthur Conan Doyle (D6.1)

“Escándalo en Bohemia”

Me pareció muy interesante.

Me sentí identificado con Watson al decir: “Cuando escucho explicar sus razonamientos, todo me parece tan ridículamente simple que yo mismo podría haberlo hecho” porque Sherlock de un simple objeto extrae muchas pistas, datos y al explicarlo parece sencillo.

También me llamó la atención que su inteligencia no se vea afectada por la droga que él consume.

Me sorprendió que S.H. quedó impactado por la inteligencia de la mujer, su astucia y su belleza.

“La liga de los pelirrojos”

Al principio parecía un caso medio aburrido, pero a medida que se le fueron sumando detalles se volvió tan misterioso e interesante que me devoré las páginas siguientes.

A diferencia del otro cuento, antes que Sherlock empezara a describir cómo lo había resuelto, cerré el libro y pensé cada detalle para ver cómo resolver el caso y mis conclusiones fueron muy similares a las del libro.

“Un caso de identidad”

Esta historia resultó mucho más sencilla y no tan atrapante, ni fantástica como otras. No hubo tanta acción, ni improvisaciones, sin moverse de su oficina y solo deduciendo pudo resolverlo. Tampoco tuvo un final definido (salió corriendo).

Si bien el final me sorprendió, era evidente que quien resultó culpable no era buena persona y estaba metido en algo no muy bueno.

“El misterio de Boscombe Valley”

Este cuento me atrapó desde el principio. Se presentó como un caso interesante y con muchos detalles para recordar.

Me gustó cuando fue a la escena del crimen y descubrió pistas que nadie había tenido en cuenta. No podía parar de leer por la ansiedad que tenía de conocer cómo terminaba y que fue para mí inesperado.

Pudo cerrar y encima con un final feliz. Distinto de otros.

“Las cinco semillas de naranja”

En este relato los hechos se van relacionando de manera sorprendente y muy extraño, que fue lo que atrapó mi atención.

Aunque se dieron muchos detalles del caso hubo momentos que no fueron claros.

No me esperaba este final, me hubiera gustado que se hiciera otro tipo de justicia.

“El hombre del labio retorcido”

Este cuento no pude disfrutarlo mucho. En la mitad del relato me causó confusión y me costó entenderlo. Tuve que volver a leer, entonces ya no era el mismo entusiasmo. Se me hizo muy largo, pensé que nunca terminaría.

En la última parte sospeché que el final sería ese, que se trataba de la misma persona.

“El carbunco azul”

La lectura de este cuento me atrapó.

Lo que más me sorprendió fue cuando a través de un sombrero pudo deducir una historia.

No podía creer que de cada detalle obtuviera un dato. Me mantuvo intrigado hasta el final.

Viendo como cada hecho se relacionaba con el otro hasta aclarar todo el caso.

“La banda de lunares”

Desde el principio me dio mucho temor y a medida que el suspenso iba creciendo me dio tanto que cuando estaban en la habitación a oscuras me sentí con ellos encerrado, aterrado y sin

saber qué iba a pasar. Por mi cabeza pasaron muchas cosas, pero no pasó ninguna de ellas. Nunca me imaginé ese final tan terrible como la aparición de una serpiente mortal.

“El dedo pulgar del ingeniero”

Me dio mucha impresión cuando cuenta el momento en que le cortaron el dedo. Me imaginé la situación con tanta sangre y me impactó.

Se me hizo muy largo el relato del ingeniero. Le dijo tantos detalles a Sherlock Holmes que casi no tuvo que emplear su método de detective.

Al final me hubiera gustado que atraparan al alemán para que esa pobre mujer sea rescatada.

“El aristócrata solterón”

Cuando empecé a conocer el caso me tuvo atrapado el relato de Lord Simon.

Al principio me cayó simpático, pero con sus expresiones de creerse superior dejó de gustarme.

Lo que aprendí con Holmes es que cuando a uno le parece que el final es obvio, seguramente es otro. En este caso pensé en varias teorías, pero nunca se me ocurrió lo que pasó. Quedé muy sorprendido.

“La corona de Berilos”

Esta vez sin dar muchas vueltas se presentó la historia. Eso me gustó mucho. Además me pareció muy interesante desde el comienzo.

Ya aprendí que, como en otros cuentos, el que parece culpable seguro que no lo es, pero hay que estar atento a todos los detalles para ver si me acerco a las conclusiones de Sherlock Holmes.

Me entusiasmé con cada página sobre todo cuando Holmes dijo que este caso lo había “APASIONADO”.

Lo que sospeché se pareció en parte al final de la narración.

“El misterio de Cooper Beeches”

Me molestó cuando Sherlock Holmes criticó el trabajo de Watson. Hasta el momento parecía una relación de amistad, pero sobre todo de respeto por el otro.

La historia no atrapó mis intereses al principio, pero a medida que iban sucediendo cosas me fui metiendo en ella provocándome escalofríos hasta llegar a tener miedo.

Por suerte este caso tuvo un final feliz.

REFLEXIÓN: disfruté mucho del libro. Algunos cuentos me gustaron más que otros. Mientras lo leía sentí intriga, alegría, enojo, miedo, sorpresa. Voy a extrañar a Sherlock Holmes y a Watson.

Asesinato en el Orient Express. Agatha Christie (D6.2)

A pesar de interesarme los dos libros por la intriga y el suspenso, me gustó más Conan Doyle porque fue más fácil su lectura. Al ser cuentos cortos los entendí mejor. Mientras que el de Agatha Christie al ser una sola historia se me hizo más largo, más pesado y por momentos denso. Sobre todo en las partes de los interrogatorios a todos los pasajeros del tren por el

asesinato. Fueron largos y repetitivos arrojando pocos datos. Sin embargo mi intriga iba creciendo porque quería saber desesperadamente cómo Poirot iba a armar ese rompecabezas. Tuve que hacer un gran esfuerzo para recordar tantos datos, detalles y personajes que fueron apareciendo durante la historia y relacionarlos.

El final realmente me sorprendió. No me esperaba que terminara así. Me gustó mucho leerlo.

Narraciones extraordinarias. Edgar Allan Poe (D6.3)

“El escarabajo de oro”

Comencé el libro con gran entusiasmo, pero me duró poco porque las primeras páginas me resultaron difíciles de comprender, por lo tanto no atrapé mi atención. Al releerlo y avanzar en la lectura empecé a interesarme cada vez más. Se confirmaron mis sospechas de la existencia de un tesoro. ¡Qué emoción! Cuando empezó a explicar el modo de resolverlo me pareció muy rebuscado, fantasioso e increíble. Voy a tener una opinión más concreta de Edgar Allan Poe cuando haya leído más cuentos.

“La carta robada”

Me intrigaba quién era el que narraba las historias, qué participación tenía. Comprobé que si bien estaba presente en cada acontecimiento solo narra lo sucedido como testigo, parecido al papel de Watson y lo opuesto a Poirot que era el investigador que relataba.

En este cuento me pareció interesante el planteo de averiguar dónde estaba la carta. Pero después, sentí que la opinión del investigador hizo quedar al policía como una persona poco inteligente, que estaba en condiciones inferiores. Me resultó muy difícil comprender la explicación y el razonamiento que usó para explicar cómo encontró la carta. El final no me sorprendió.

“El retrato oval”

Algo que vengo observando y lo confirmo cada vez más es que se utiliza un lenguaje con términos que no están en mi vocabulario, eso hace que tenga que buscar el significado y pierda la continuidad del relato.

En este cuento, si bien hubo una muerte, no se realizó ninguna investigación sobre el caso. Solo describe cómo un pintor quiso transmitir tanto en su pintura que a la modelo que era su amada le quitó la vida.

No es fácil ser Watson. Andrea Ferrari (D6.4)

Cap. I: Este capítulo me gustó mucho, ya que a mí me encantan las historias de Sherlock y Watson. Este cuento es como el de Sherlock Holmes pero modernizado. Viven en edificios con ascensores, etc. A parte los protagonistas son adolescentes de 15 años. Lo mejor es que Francisco Mendez imita a Sherlock Holmes y Arturo a Watson. Hasta ahora están por resolver un caso, ya pienso en futuro cuando resuelvan muchos más casos. En términos de cocina, se me hace agua la boca.

Me costó entender que los estaban imitando.

Cap. II: En este capítulo ya Watson y Sherlock entran en acción (o sea que ya tienen un caso), me sorprendió que se pongan tan felices porque los contrataron yo pensé que ya estaban acostumbrados a que los contraten porque ya tenían tarjeta ya parecía que eran profesionales. Francisco Méndez imitó muy bien a Sherlock por las pistas y por cómo trataba a Watson. Muy bueno este capítulo.

Resumen del libro:

Este cuento me encantó, porque es Sherlock Holmes versión moderna, con chicos de 15 años. Es un caso que empieza chiquito y termina siendo muy grande. Lo comparé con un arbolito que va creciendo cada vez más y le van saliendo ramas. Con él también fueron creciendo mis expectativas, mi interés por saber cómo seguía y mi ansiedad por conocer el final. Nunca sospeché que terminara así, el final fue inesperado.

La mano del muerto y otras historias de horror. Horacio Lalia (D6.5)

Después de la experiencia de haber leído un texto con formato de historieta, puedo decir que la lectura fue más fácil, me ayudaba a darle una imagen a lo que yo me imaginaba, aunque por ahí me impresionaban las cosas, los gestos y sobre todo los lugares en donde pasaban esas cosas terribles (como sótanos, cementerios, castillos muy viejos).

Todos los cuentos están relacionados con la muerte que aparecía de maneras horribles y cosas inexplicables como darle vida a los muertos.

En algunos relatos el final era tan abierto que me dio la impresión que algo faltaba, que no había terminado (por ejemplo "La mano del muerto", "El decapitado vivo").

Hubo tres historias que me atraparon mucho. No pude parar de leer hasta terminarlas. Fueron los que más me asustaron, por momentos sentí mucho miedo y en otros sorprendido por las apariciones.

En el caso de "El corazón delator" ya conocía el texto, pero ahora al leerlo con imágenes lo disfruté mucho más.

En el caso de "Garra del mono" se cumple el deseo que piden, pero para sorpresa ocurre algo malo.

En el caso de la "Tumba sin fondo" me gustó mucho el desarrollo de la historia con un final inesperado.

El resto de los cuentos no me gustaron ni me disgustaron.

4.7. Fragmento del Diario de Lectura de Agustín (D7)

Narraciones extraordinarias. Edgar Allan Poe

Después de haber leído el libro de E. A. Poe, pude ver que sus narraciones son diferentes, con esta información podría decir que tiene distintas maneras de escribir ellas son:

La "TERRORIFICA": esta manera hace que el lector quede hipnotizado por los distintos casos (en su mayoría de asesinatos y/o locura).

La "PENSATIVA": con sus largas reflexiones y pensamientos que hace que el lector deba pensar para traducir todas las reflexiones, esto pasa mayormente en los casos detectivescos por ej. "La carta robada".

La "DESCRIPTIVA": está en todo, sean cuentos de terror o para pensar (mayormente en la de terror) él se dedica principalmente a la descripción de las cosas que te importan por ej. un cuerpo, no como Cristi o como Conan Doyle que pasan horas describiendo cosas de poca importancia como una silla.

4.8. Fragmento del Diario de Lectura de Lisandro (D8)

Narraciones extraordinarias. Edgar Allan Poe

Lo que sentí cuando leía aquellas narraciones de Edgar Allan Poe, fue violencia y terror. Estos son dos factores principales de E.A.P. para mí. También tiene misterio pero mucho terror y violencia, aquellas historias terroríficas me llevaron a querer seguir leyendo...

4.9. Fragmento del Diario de Lectura de Francisca (D9)

Narraciones extraordinarias. Edgar Allan Poe

A mí la lectura me pareció muy entretenida, yo leí la carta robada, el gato negro, el cuervo y el escarabajo de oro, mientras leía me parecía como que yo era parte de la historia y que estaba viviendo todo, y eso es algo que no me pasó con Conan Doyle y Agatha Christie y eso lo voy a plantear en el intercambio para discutirlo con mis compañeros, para ver si les pasó lo mismo que a mí con Allan Poe. Igual también me pasaron cosas con los demás cuentos que no me pasaron con Poe. Igual eso lo quiero discutir en el intercambio porque me puedo expresar mejor con palabras (hablando) que con una hoja y lapicera pero si tengo para elegir prefiero hacerlo hablando. Tengo muchas cosas para decir pero lo quiero hacer en el intercambio.

DOCUMENTO 5: TRANSCRIPCIÓN DE LAS NOTAS A PARTIR DE LA LECTURA DE “LA ESPERA” DE BORGES

F1: Para mí la literatura en sí no es toda por ahí artística, hay algunos detalles que hacen que el libro sea una forma de expresión artística (LISANDRO)

F2: Yo relaciono mucho la literatura con la lectura, si es así, la literatura la tomo como arte, el arte de hacernos “volar” por donde nunca imaginaríamos, el arte de sacarnos de la realidad y ponernos en otro mundo, y ese otro mundo, esa sensación es maravillosa (SANTIAGO)

F3: Para mí la literatura es un arte ya que es un medio de expresión (además que eso me enseñaron en Bellas Artes) (CAMILO)

F4: Sí, porque, va desde donde mires es decir que algunos dicen que es locura, otro arte abstracto y otros, fantasía. Para mí todos tienen razón porque lo que dijo Josefina es cierto: puede que esté caminando tranquilo y lo tocan, pero por ahí no lo tocan y está imaginando y alucinando. Pero lo de Santiago y Lola es cierto: que por ahí estaba soñando pero era la realidad o estaba en la realidad y estaba soñando. Para mí, que yo voy a bellas artes la literatura es un arte (un don), yo pienso que se expresan porque le gusta que otros piensen en lo que ellos hablan y piensan y hacen esas preguntas que te quedás pensando y mucho tiempo adelante tenés una conclusión, pero no estás de acuerdo del todo (a mí me pasa eso). Esta pregunta que nos dieron es difícil de contestar para mí. Tendría que releer el cuento. A mí me gustó este cuento porque me gusta que termine con una pregunta así me deja pensando (SERRANA).

F5: Sí es arte, porque al escribir tenés que pensar mucho no podés escribir cualquier cosa, no es solo pensar también son muchas cosas más pero en este momento no me salen sus nombres (CONRADO)

F6: Para mí la literatura sí es arte porque demuestra sentimientos (LUCÍA)

F7: Para mí sí. Creo que el arte es cuando se hace algo... lindo o maravilloso e, incluso, raro al mismo tiempo. Y creo que la literatura es así, linda, maravillosa y rara (CANELA).

F8: Para mí el arte es una forma de expresar tus sentimientos, emociones, lo que te está ocurriendo. Para mí la literatura es arte porque en ella podés contar de tu vida, tus sentimientos, pero también algunas veces podés escribir algo que viene de tu imaginación (JUANA).