

**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

SECRETARÍA DE POSGRADO

**TRAMAS QUE TRAMAN.  
Hacia una propuesta de análisis de textos  
literarios producidos al finalizar la escuela  
primaria.**

Tesis presentada para obtener el título de  
Magister en Escritura y Alfabetización

Presenta:

**Roxana Beatriz Scaglia**  
Profesora para la Enseñanza Primaria

Dirige:

**Sara Bosoer**  
Doctora en Letras

Junio - 2019

## **Dedicatorias**

A Marianella, a Juan y a Ale, por los días robados.

A mis viejos, por la escala de valores que todavía marca mi vida.

## Agradecimientos

Al grupo de trabajo de 6° de la Escuela Anexa: Alejandra Omelusik, María Fernanda Carattoli, Andrea Pérez Gatiús y Mónica Rosas, quienes luego de integrarme al equipo, abrieron sus espacios de trabajo dentro y fuera del aula con tanta generosidad.

A los estudiantes de 6° grado, promoción 2015 por permitirme disfrutar cada martes de sus *encuentros con la literatura*.

A Fernanda, *juntas y a la par*, por su perseverancia, su solidez, su mirada positiva, su capacidad de trabajar colaborativamente... Por todo lo que nos ha significado recorrer este camino en la última etapa de nuestra carrera como maestras de grado.

A mi Directora de Tesis: Dra. Sara Bosoer, quien siempre me ha dedicado una palabra orientada hacia un nuevo camino.

A mi tutora: Mg. Mariel Rabasa, quien me ha acompañado y estimulado en este trayecto.

A las profesoras, Dra. Mirta Castedo y Graciela Goldchuk, quienes han puesto a nuestra disposición todo su saber y experiencia.

Al Equipo de Gestión de la Escuela Graduada, quien aceptó nuestra propuesta, nos hizo posible el ingreso y destinó los recursos necesarios para concretar esta experiencia.

A la Dirección de la Maestría en Escritura y Alfabetización, quien ha generado las condiciones para transitar esta carrera.

A la Universidad Nacional de La Plata que, desde sus políticas de capacitación permanente, genera espacios orientados al crecimiento profesional.

*Las migraciones que el historiador, guiado por las azarosas reliquias  
de la cerámica y del bronce, trata de fijar en el  
mapa  
y que no comprendieron los pueblos que las ejecutaron.  
Las divinidades del alba que no han dejado ni son ídolo ni un símbolo.  
El surco del arado de Caín.  
El rocío en la hierba del Paraíso.  
Los hexagramas que un emperador descubrió  
en la caparazón de una de las tortugas sagradas.  
Las aguas que no saben que son el Ganges.  
El peso de una rosa en Persépolis.  
El peso de una rosa en Bengala.  
Los rostros que se puso una máscara que guarda una vitrina.  
El nombre de la espada de Hengist.  
El último sueño de Shakespeare.  
La pluma que trazó la curiosa línea:  
He met the Nightmare and her name he told.  
El primer espejo, el primer hexámetro.  
Las páginas que leyó un hombre gris  
y que se revelaron que podía ser don Quijote.  
Un caso cuyo rojo perdura en un vaso de Creta.  
Los juguetes de un niño que se llamaba Tiberio Graco.  
El anillo de oro de Polícrates que el Hado rechazó.  
No hay una sola de esas cosas perdidas  
que no proyecte ahora una larga sombra  
y que no determine lo que haces hoy o lo que harás  
mañana.*

La trama, Jorge Luis Borges

## **Tabla de Contenido**

Introducción	8
Capítulo 1. Prácticas de lectura y escritura de literatura en la escuela primaria.	12
1.1 Contexto de la investigación	12
1.2 Fundamentos teóricos	17
Estudiar la escritura	17
Abordar la escritura de niños de escuela primaria	18
Pensar la literatura	23
Enseñar a leer y a escribir	26
Leer y escribir en contexto literario	29
Enunciar para textualizar	29
1.3 Propuesta de investigación	34
1.3.1 Razones para indagar	36
1.3.2 Objeto de estudio	38
Categorías de análisis	38
1.3.3 Diseño Metodológico	39
Toma de datos	41
Capítulo 2. Relevamiento e interpretación	43
2.1 Análisis de las producciones literarias de los niños	43
2.1.1 Primer cuento policial. Hipótesis de lectura: El lector es atrapado por la historia si logra identificarse con algo de lo que en ella se cuenta.	44
2.1.2 Segundo cuento policial. Hipótesis de lectura: La literatura es una forma de expresar los sentimientos, los hechos que te ocurren, tu vida o algo que te imaginás.	74
2.1.3 Tercer cuento policial. Hipótesis de lectura: Hay formas de escribir que te permiten imaginar una situación.	88
2.1.4 Cuarto cuento policial. Hipótesis de lectura: El lenguaje simple facilita la lectura.	98
Capítulo 3. Proceso de Producción	116
3.1 Hipótesis de lectura	116
3.2 Qué se lee y desde dónde se lee	119
3.2.1 Análisis del registro de clase n°1: “Demasiado corto para ser un cuento”	119
3.2.2 Análisis del registro de clase n°2: “Una pista tiene valor si está en el momento y en el lugar justo”	123

3.2.3 Análisis del registro de clase n°3: “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”	124
3.2.4 Análisis del registro de clase n°4: “No podés poner auto en lugar de carruaje”	128
3.2.5 Análisis del registro de clase n° 5: Estereotipo, “estereotípico”, estereotipado	129
3.2.6 Análisis del registro de clase n° 6: “Los personajes le dan vida a la historia”	131
Capítulo 4. Conclusiones	133
Bibliografía citada (orden alfabético)	139
Anexo 1: Secuencia didáctica	147
Noticia	148
Anexo 2: Recorrido lector	149
Anexo 3: Proceso de producción	150
3.1 Primeras versiones	150
3.1.1 El “dandy” del Teatro	150
3.1.2 El dandy (Juana)	151
3.1.3 El inglés (Lucía)	152
3.1.4 Un policía que miente para saber la verdad, ¿lo logrará? (Mora)	152
3.2 Revisiones	153
3.2.1 El “dandy” del Teatro (Canela)	154
3.2.2 El dandy (Juana)	155
3.2.3 El inglés (Lucía)	156
3.2.4 Un policía que miente para saber la verdad. ¿Lo logrará? (Mora)	157
3.3 Cambios efectivos	158
3.3.1 Canela	158
3.3.2 Juana	159
3.3.3 Lucía	159
3.3.4 Mora	160
3.4 Estrategias cohesivas	162
3.4.1 Canela	162
3.4.2 Juana	163
3.4.3 Lucía	164
3.4.4 Mora	165
3.5 Versiones publicadas	166

3.5.1 Canela	166	
3.5.2 Juana	167	
3.5.3 Lucía	168	
3.5.4 Mora	169	
Anexo 4: Registros de clase		170
4.1 “Cuento policial”	170	
4.2 “La aventura del carbunclo azul”	173	
4.3 “La aventura de los tres estudiantes”	181	
4.4 Escritura al estilo Conan Doyle	190	
4.5 “Nido de avispas”	193	
4.6 Intercambio lector	197	

## Introducción

Con este trabajo nos propusimos profundizar el conocimiento sobre el proceso de escritura que atraviesan niños<sup>1</sup> de entre once y doce años del último trayecto de escolaridad primaria, haciendo foco en el análisis de sus producciones. Aportamos, en este sentido, al conocimiento sobre las interrelaciones entre la lectura y la escritura en situaciones de enseñanza.

El material que estudiamos pertenece a un proyecto de lectura y escritura de textos de trama policial o detectivesca, implementado entre 2010 y 2015 por el equipo de docentes de sexto año de la escuela primaria de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de una escuela común y pública de la provincia de Buenos Aires, de perspectiva constructivista, cuya infraestructura y proyectos de gestión posibilitan la búsqueda permanente de las condiciones más adecuadas para atender a las necesidades de sus estudiantes. Como describe Barreto Tovar:

El paradigma constructivista, entendido como un modo particular de ver el mundo, de interpretar la realidad a partir de una determinada concepción filosófica, como un conjunto de creencias, de supuestos para guiar nuestras actividades y que no pueden ser probados o refutados, pero que de todas maneras representan las posiciones que estamos dispuestos a adoptar y defender, supone que el conocimiento es una construcción mental, resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende, concibiendo el conocimiento como una construcción propia, que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quiere conocer. (Barreto Tovar, 2006:21)

En este caso, tratándose de niños que se han apropiado del sistema, que tienen cierta trayectoria como lectores y escritores, que han participado habitualmente y desde el nivel inicial, de situaciones de lectura compartida<sup>2</sup>, de situaciones de escritura de textos completos<sup>3</sup>, de situaciones de revisión<sup>4</sup> colectivas e individuales, que conocen

---

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

<sup>2</sup> Instancias en que los estudiantes escuchan leer al docente o a un compañero, leen con un compañero, leen al grupo pequeño o al grupo de clase con inmediatas conversaciones sobre lo leído y vueltas al texto para poner en juego interpretaciones posibles.

<sup>3</sup> Escritura de un texto al estilo de un autor, de un guión teatral a partir de una narración, de una nueva aventura para un libro, de poesía, retrato de un personaje literario, texto informativo a partir de una toma de notas, renarración, reescritura de un cuento.



diversos autores y géneros<sup>5</sup>, fue posible analizar distintas etapas del proceso de escritura<sup>6</sup>.

Para estudiar las producciones mencionadas nos situamos en el marco de la Crítica Genética, en tanto nos provee los instrumentos de análisis necesarios para interrogar el proceso de escritura y descubrir huellas de lectura en la escritura de textos literarios. Dichas herramientas nos posibilitaron el seguimiento de distintas instancias de producción y la reconstrucción, en consecuencia, de las preguntas que los niños se plantearon en el transcurso de las lecturas y las escrituras propuestas, como así también conclusiones provisorias a las que arribaron y que impactaron directamente sobre sus escritos.

Si bien hasta el momento los desarrollos de la Crítica Genética se circunscribieron mayormente a escritores consagrados, su atención a la materialidad de la escritura en el marco de un proceso nos provee un umbral teórico pertinente para las producciones que nos ocupan. Como señala Goldchuk (2011:11), la Crítica Genética “no estudia los textos, sino los procesos de escritura y, de ese modo, permite hacer visibles relaciones, disputas y tensiones que no siempre aparecen en la superficie aterciopelada de un libro consagrado por su publicación.”

En el ámbito de la educación primaria, Zucalá (2015) compara mediante el análisis geneticista producciones literarias de niños de primer grado en una escuela de enfoque constructivista de la Pcia. de Buenos Aires con escrituras procedentes de una escuela de enseñanza tradicional, a partir de una secuencia narrativa en viñetas. Por otra parte, Peláez (2016) emplea la Crítica Genética para estudiar renarraciones de un cuento tradicional en aulas de alfabetización inicial. También Hoz (2016) implementa este instrumento de análisis sobre escrituras de niños de sexto grado en contexto de estudio.

Como en los trabajos mencionados, abordar las producciones de los niños desde esta disciplina nos ha posicionado diacrónicamente ante el proceso textualizador y,

---

<sup>4</sup> La revisión de textos, para Castedo (2003), implica volver sobre el texto producido para reconsiderarlo parcial o totalmente. Contempla desde apreciaciones, sugerencias, objeciones de autores y lectores hasta cambios efectivos sobre la escritura.

<sup>5</sup> Han leído textos de trama narrativa: relatos mitológicos, cuentos clásicos, novelas (originales y adaptaciones), historietas, poesía. Autores nacionales y extranjeros: Anthony Brown, Gustavo Roldán, Silvia Schujer, Adela Basch, Ana María Shua, Ema Wolf, Jorge L. Borges, Arthur Conan Doyle, Edgar Alan Poe, Emilio Salgari, Marco Denevi, Robert L. Stevenson, Norma Huidobro, entre otros..

<sup>6</sup> La producción de textos escritos es, según Emig (1971, 1983), un proceso recursivo. A través de sus trabajos, queda legitimado el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en el componer por escrito

desde esta perspectiva, pudimos acceder a los criterios utilizados por los niños, al revisar y efectuar cambios entre una y otra versión. (Peláez, 2016:11).

En síntesis, nos propusimos *estudiar un transcurrir de la escritura* en aulas de una escuela pública argentina.

En el capítulo 1, presentamos el contexto en el que se da nuestro trabajo: una institución, un proyecto y un cuerpo docente que toma decisiones didácticas en función de los estudiantes que tiene a cargo. De este modo, el grupo de maestros se propone continuar con otros contenidos o visitar contenidos ya trabajados para retomarlos, complejizarlos y/o profundizarlos. Desde la planificación son previstas nuevas instancias de aproximación conceptual, para aquellos niños que están más alejados del nivel, y nuevas oportunidades para quienes avanzan y no dejan de hacerse preguntas.

Desplegamos también los fundamentos teóricos que sustentan nuestra investigación, conceptualizaciones que se desprenden de la noción de escritura y que diversos campos teóricos y diversas corrientes han ido precisando. Consideramos oportuno recurrir a los aportes realizados por diferentes disciplinas del conocimiento y enfoques para detenernos en sus definiciones de lenguaje, pensamiento, lengua, texto, discurso, signo, significado, signifiante, lectura, escritura, literatura, didáctica específica, enseñanza y aprendizaje, porque todos estos conceptos están involucrados en el ámbito de la producción escrita.

Explicitamos, además, la propuesta de investigación, desarrollamos algunas hipótesis, definimos el objeto de estudio, especificamos categorías de análisis, detallamos las motivaciones que promovieron la indagación, describimos la metodología de investigación y la toma de datos.

En el capítulo 2, analizamos cuatro cuentos policiales escritos en clase por estudiantes de sexto grado de una escuela primaria, a partir de nuestra hipótesis de investigación: *los modos de leer median la escritura*. Vinculamos estos textos con situaciones de lectura, con conversaciones literarias y con situaciones de escritura. Desarrollamos también las hipótesis que se desprenden de sus diarios personales de lectura, espacios donde convergen lo leído, lo pensado, lo conversado y discutido en clase. Dicho de otra manera, relevamos conceptualizaciones que los estudiantes han ido construyendo a lo largo del trabajo del año y que frecuentemente pueden reconocerse plasmadas en su última producción, además de una muestra detallada de las estrategias cohesivas y discursivas que cada uno de los autores dispuso entre una y otra versión.

Formulamos y clasificamos las hipótesis de lectura construidas por los niños y volcadas en sus diarios. Estas escrituras, generalmente, derivan de las lecturas individuales y de las conversaciones literarias planteadas en el aula y, eventualmente, anteceden o son posteriores a los intercambios lectores. Por último, hacemos una descripción pormenorizada de los registros de clase que integran el Anexo 4: Registros de clase, con el propósito de identificar los contenidos trabajados y observar lo que consideramos avances conceptuales.

En el capítulo 3 escribimos las conclusiones a las que arribamos.

# Capítulo 1. Prácticas de lectura y escritura de literatura en la escuela primaria.

## 1.1 Contexto de la investigación

La institución seleccionada para desarrollar esta investigación fue la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, en cuyas aulas son habituales, desde el nivel inicial, las situaciones de lectura y de escritura en todas las áreas del conocimiento. En el marco de un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se problematiza lo que se propone trabajar, se promueve el intercambio permanente de ideas y de opiniones, se trabaja la revisión a partir de la reflexión sobre lo producido, se socializan las estrategias de resolución y las conclusiones provisorias que van a ser retomadas oportunamente y sometidas a contrastaciones, con el fin de generar nuevas discusiones y nuevas conclusiones.

En cuanto a la labor docente, cada grupo de maestros cuenta con la coordinación de un especialista en la didáctica de cada área para la planificación, seguimiento y evaluación de las secuencias de trabajo implementadas en cada uno de los proyectos.

Explicitamos a continuación algunas consideraciones acerca del proyecto en el que se desarrolla nuestra investigación. Las mismas están vinculadas con la selección del material de lectura, las secuencias de lectura y de escritura y el producto final.

Los textos literarios que integran el corpus son cuentos, novelas, poesías e historietas de trama narrativa de enigma o detectivesca. El equipo docente incluye relatos característicos del policial clásico, de autores como Poe, Ágatha Christie y Conan Doyle y textos de Borges o Noguera, que transgreden las convenciones de género.

Cada conversación literaria pone en primer plano la lectura como construcción-deconstrucción de sentido por parte de quien lee y la discusión de interpretaciones posibles, como así también promueve el resguardo de la particularidad de cada texto. Con respecto al rol docente, Dalmaroni (2014:6) refiere a la gestión de la clase de lectura como la búsqueda de un “territorio común”, un espacio construido con los estudiantes en torno de lo leído. Apela entonces a: “[...] 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.”

Los docentes entienden que “leer es construir sentido” (Carattoli, 2012:15), suponen que el lector recorre el texto en busca de indicios que le brinden la posibilidad de significar lo que está leyendo. Las señales que el lector encuentra en el texto literario tienen directa relación con sus valores culturales, sus propios códigos, su trayecto lector, sus inquietudes. “Y la interacción entre todos estos factores es lo que permitirá al lector construir sentido. A su vez, cuando un lector interactúa con otros lectores, tiene la posibilidad de reconstruir el sentido del texto.” (Carattoli, 2012:18)

Desde este posicionamiento, el maestro asume que cuenta con un lector escolar que ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria cierta noción de literatura y tiene, a su vez, el propósito de deconstruirla. El docente cree que leer un texto literario desconstructivamente implica abandonar la certeza y la certidumbre de que se trata de “un texto literario” y que pertenece a la “literatura”. Entiende también que un “texto” no es una unidad comunicativa y expresiva sino, en términos generales, un espacio “descentrado, sin clausura y atravesado por puntos de fuga, que reniega de las transgresiones que refuerzan y legalizan los límites; un discurso que es recorrido por múltiples derivas, casi como estrías, itinerarios sin destino previo [...]” (Vera Barros, 2013:12), es decir un lugar donde más de una interpretación es posible y es válida.

Con posterioridad a cada lectura se proponen situaciones de escritura, para guardar memoria de lo discutido y expresar opiniones o registrar conocimientos en construcción o provisionales en relación con el texto leído. Las lecturas en clase se cierran con consignas que invitan a detenerse en distintos fragmentos de los textos. De esta manera, sucesivas situaciones de escritura simultáneas a las de lectura llevan a escribir a partir de lo leído, reescribir una de las historias, escribir un cuento policial a la manera de Conan Doyle y escribir individualmente un cuento a partir de una noticia periodística dada. El producto final del proyecto consiste en la elaboración de una antología de cuentos policiales escritos por los propios niños.

La promoción de situaciones de lectura y escritura como experiencia literaria implica generar determinadas condiciones didácticas. Estas escenas son las que hacen a la configuración del “aula de literatura” (Gerbaudo, 2013:3), donde el equipo docente plantea leer y escribir en el marco de secuencias didácticas y proyectos.

Los maestros llevan a cabo una selección de textos, teniendo como premisa que la lectura debe proponer desafíos. Para elegir el material, se alejan de las clasificaciones genéricas o culturales más divulgadas y se atreven a trabajar con textos que infringen *los principios de género*. En estos términos, el criterio didáctico es descartar lo fácil, lo

próximo, lo accesible, una decisión que demanda intervenciones planificadas para que los estudiantes puedan leer obras que no han sido escritas para niños.

Los estudiantes leen para escribir textos completos y con sentido. Los docentes procuran que se establezca la mayor interrelación posible entre lectura y escritura. Piensan la escritura como proceso y ponen el énfasis en la enseñanza de la revisión. Prevén una instancia de autocorrección, pensando en un escritor que lee o relee su propia producción “con la mente y con los ojos”, que se esfuerza por distanciarse de sus intenciones y que presta atención el sentido que podrían otorgarle otros lectores. (Castedo, 2003:11)

En esta línea de trabajo, la planificación de las secuencias didácticas consiste en la elaboración de intervenciones problematizadoras respecto del modo en que se anticipa que los niños van a revisar el texto escrito. El grupo de maestros discute formas de intervenir para generar más preguntas. Como el estudiante es el sujeto de aprendizaje, las intervenciones se adecuan al grupo: cuando el modo de leer se ajusta a lo literal, por ejemplo, se propicia la lectura metafórica o cuando se lee desde otros artefactos culturales, se promueve una lectura desde el trayecto lector. De esta manera lo expresa Gerbaudo:

Quando hablamos de “aulas de lengua y de literatura” no designamos sólo el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus (...), los envíos (es decir, interpelaciones que conducen a textos que no se ‘enseñarán’ ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos), el diseño de evaluaciones, la configuración didáctica (Litwin) de las clases. (Gerbaudo, 2013:3)

El grupo de maestros recurre a las estrategias necesarias para promover avances conceptuales en los estudiantes. Situado en la lógica del constructivismo, el equipo docente entiende que no se aprende si no se significa y que, para significar, es indispensable encontrar una distancia razonable que permita conectar saberes previos con contenidos nuevos. Como sostienen Coll, Martín, Mauri y otros (1999:6): [...] “convendremos entonces en que el problema que se nos plantea en el caso del aprendizaje escolar no es tanto si existen o no conocimientos previos como cuál es el estado de estos conocimientos.”

Las primeras estrategias contemplan que los estudiantes enfrenten directamente el texto, aún con los problemas que puede ocasionar esa lectura. El maestro pospone sus saberes culturales todo lo posible para ver qué preguntas surgen de los propios estudiantes y asume los riesgos de este encuentro cuando deja de lado todo lo que implique contextualización porque es una cuestión cultural que responde a determinadas teorías, construcciones sociales en tiempo y lugar determinados. (Ranciére, 2002:12). El equipo docente considera que se trata de un evento, un momento singular, sin contexto, en el que la subjetividad del lector se despliega y el texto hace lo propio. Una instancia en la que “se encuentran de un modo inaugural, único, obviamente irrepetible y vacilante, el que lee y esa cadena de palabras, y las resonancias y reacciones que -en fin- ese juego de cosas contingente engendre en la desubjetivación incidental del lector común”. (Dalmaroni, 2003:11).

En este escenario, “el docente se posiciona como autor de una propuesta y tiene el control de lo que en ella sucede, piensa en términos de lo que se enseña, lo que se quiere enseñar y lo que se está aprendiendo.” (Gerbaudo, 2013:4) El contenido de la clase no es la aplicación de una teoría ni de una metodología sobre un texto, sino “la misma literatura pensada desde la teoría” que, en función de lo que el profesor (como lector) decida, serán mejores condiciones para leer el texto elegido.

Por consiguiente, en estas aulas es la literatura la que reúne al docente con el estudiante, en situación de lectura y escritura. No hay interpretaciones únicas ni mejores, sino interpretaciones que circulan. El docente hace lugar a modos de leer instalados en el grupo y a otros nuevos modos de leer. Se trata de una concepción de lectura que ha sido explicitada por Barthes y puede sintetizarse en:

[...] la lectura no consiste en detener la cadena de los sistemas, en fundar una verdad, una legalidad del texto y; en consecuencia, provocar las faltas de su lector; consiste en embragar esos sistemas no según su cantidad finita, sino según su pluralidad (que es un ser y no una cuenta): paso, atravesado, articulo, desencadenado, pero no cuento. (Barthes, 1994:7)

Teniendo en cuenta esta noción de lectura de literatura, el equipo de maestros decide denominar *conversación literaria* a la actividad posterior a la lectura, ya que dicha expresión determina una relación simétrica entre los participantes, es decir, alude a todos los lectores de manera igualitaria. Estudiantes y docentes pensando críticamente, exponiendo afectaciones: emociones, sensaciones, percepciones, dudas, dilemas, errores, inquietudes. (Dalmaroni, 2013:134)

Los espacios referidos a las conversaciones literarias están diseñados para desplegar la mayor variedad posible de *modos de leer*. La expresión utilizada por el equipo docente es una extensión de la formulación de Josefina Ludmer (2015), quien a partir del libro Modos de Ver, de John Berger propone el término para referirse a la crítica, escrita u oral, sobre los diversos efectos que puede producir la lectura de literatura. Según esta autora, los modos de leer se construyen a partir de las preguntas: qué se lee y desde dónde se lee. Por un lado y en relación con la primera pregunta, qué se lee en un sentido material del texto y, por otro lado, qué se lee, en un sentido interpretativo, de significado. En palabras de Ludmer:

Se lee el lenguaje, hay palabras, personajes, situaciones, relatos, descripciones, figuras de estilo, metáforas, toda la tropología, espacios, tiempos, lugares, movimientos, desplazamientos, hay ‘vida interior’ con distancia paródica, hay valores de verdad, hay discusiones, etc.” (Ludmer, 2015:39-40)

De acuerdo con lo explicitado, el maestro reconoce los sentidos, registra los significados y las interpretaciones surgidas. Asimismo, y en relación con la segunda pregunta que plantea Ludmer (2015), 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.

La especificación de las prácticas de lectura en estas aulas ha permitido formular una categoría de análisis para profundizar el conocimiento disponible. Al analizar los *modos de leer* de los estudiantes se han observado una serie de regularidades y de diferencias que incidieron en la planificación de intervenciones docentes en torno de la lectura. La tarea del maestro consiste en identificar qué leen los niños y cómo construyen interpretaciones, cuáles son las marcas lingüísticas que recuperan y cómo segmentan el texto que leen. Esto es: el registro de los momentos del relato en que focalizan, los vínculos que establecen entre partes del escrito y entre diferentes saberes, los saberes que ponen en juego respecto del mundo y de la literatura, entre otros. Los docentes, entonces, estudian las hipótesis y teorías sobre cada lectura en particular y sobre la literatura, en general, presentes en su aula de clase para proponer problemas que favorezcan la profundización de las prácticas lectoras.

El equipo docente, entonces, considera *modos de leer* a las diferentes hipótesis que los niños construyen (las argumentaciones que utilizan, las observaciones de lectura que proponen, las operaciones de lectura a partir de las cuales construyen



esas hipótesis). Se trata de aquello que a los estudiantes les llama la atención en una lectura, lo que les permite formular preguntas sobre lo que están leyendo, es decir, las diversas formas en que los sujetos construyen-deconstruyen-reconstruyen sentidos sobre lo que leen. Hablar de reconstrucción es hacer referencia a la manera en que los lectores desarmen o interrogan los supuestos de la cultura y los modos de explicar el mundo que forman parte de un texto, para poder construir nuevos sentidos. Algunos de los *modos de leer* propuestos para elaborar una taxonomía que permita una primera aproximación son: antropológicos, filosóficos o ligados a la experiencia del sujeto que lee; hermenéuticos, dogmáticos o relacionados con los saberes “autorizados”; textualizados o relacionados con otros personajes o con la historia y culturales o históricos o relacionados con las prácticas culturales o históricas.

## **1.2 Fundamentos teóricos**

A través de esta investigación estudiamos la escritura de literatura en el marco del proyecto áulico de una escuela primaria. La reconstrucción de este proceso nos comprometió a describir e interpretar estrategias que son intrínsecas a la escritura, aquellas que exceden lo que puede observarse en el producto final y que comprenden idas y vueltas entre lo que el sujeto leyó, lo que pensó, lo que escribió y decidió poner a consideración de otros e incluso lo que omitió.

En este apartado nos detuvimos en distintos aspectos del *escribir*, dado que partimos de la noción de escritura como práctica, para focalizar en la escritura de literatura y, a su vez, en una situación particular de producción como la del contexto escolar. Necesitamos precisar el enfoque de enseñanza implícito en estas prácticas de lectura y escritura de literatura para estudiar el proceso escriturario en sí mismo.

### **Estudiar la escritura**

Como anticipamos, elegimos una perspectiva de análisis desde la Crítica Genética para nuestro trabajo, pues exige posicionar al estudiante como autor, principio que permite ahondar en el aspecto procesual de la escritura para explicar las motivaciones que han ido llevando al niño a tomar decisiones en relación con el contenido de lo que escribió, con la manera en que lo escribió y/o con las modificaciones que hizo sobre lo que escribió. Estudiar la escritura desde un paradigma no prescriptivo nos ha permitido reconstruir el proceso que atraviesan los sujetos que escriben. (Marinkovich, 2002:9)

Por un lado, consideramos que la revisión es parte del proceso escriturario y como tal, atender a los rastros de lo que se revisa nos ha dado la posibilidad de observar los cambios, volver a pensar sobre ellos para establecer relaciones con lo leído, lo significado, lo escuchado, lo vivido, lo discutido.

Desde el constructivismo se ha estudiado cuál es la lógica de lo que aparece como erróneo ante las convenciones. Como desarrolla Ferreiro (1997:4), son “ideas” sobregeneralizadas con pertinencia en determinados casos o que deben diferenciarse o coordinarse o se trata de “ideas” que se presentan conflictivas e inciden evolutivamente. En consecuencia, revalorizamos las producciones en función del sentido que adquieren las decisiones que toman los niños al revisarlas.

Al respecto, Rey Debove (1987) explica que el autor “se descubre en la lectura como si leyera el texto de otro” cuando lee su propia producción; entiende la tachadura como una actividad metalingüística y considera que la calidad de un texto se aprehende diacrónicamente en función de las correcciones de su productor. Es decir que, cuantas más situaciones de revisión se proponen a los escritores a lo largo de su trayectoria académica, más oportunidades tienen de apropiarse de la norma.

Por otro lado, el tipo de lectura, las discusiones en torno a ella y las reflexiones que suceden en el aula durante las conversaciones literarias promueven la construcción y la deconstrucción de conceptos que impactan en la escritura. En términos derrideanos, el texto no existe, sólo existen momentos de archivación. La escritura es presencia, por lo que está dicho, pero también es ausencia, por lo no dicho. No hay un origen único que lleve a un texto inevitable, sino una multiplicidad de afectaciones con la que se construye un camino posible, un estado de archivación que es la obra publicada: “No hay una lengua única, sino un murmullo incesante de dialectos entre los que el escritor se abre paso para imponer una voz o para lograr la sustracción de esa voz.” (Goldchuk, 2015:5) Por lo tanto, la versión publicada resulta de sucesivas intervenciones del autor sobre su texto y dichas modificaciones dan lugar a una versión entre otras posibles.

### **Abordar la escritura de niños de escuela primaria**

La bibliografía especializada en el estudio de la escritura es amplia, abundante y responde a diversas perspectivas, por ese motivo configuramos nuestro trabajo a partir de conceptualizaciones que se observan implicadas en el escribir literario, las operaciones que emergen y los envíos que se desprenden.

Desde el enfoque constructivista, entendemos la escritura como un proceso de construcción de significados que involucra una compleja actividad cognitiva conformada por esquemas conceptuales construidos progresivamente, en función de la interpretación de información y su consecuente transformación en conocimiento. De acuerdo con esta postura, el conocimiento no implica una copia de la realidad, sino que resulta de una construcción. El sujeto construye conocimiento a través de los esquemas ya construidos en interacción con el medio, cuando opera y despliega instrumentos sobre el objeto de conocimiento. (Serrano, 2000:50)

Las investigaciones realizadas por Ferreiro (1983:14) ponen en evidencia una serie de pasos, identificados por diferentes y determinados esquemas conceptuales, que permiten al niño comprender la naturaleza del sistema alfabético. Según la autora, para comprender este sistema es necesario reconstruirlo interiormente, en categórica oposición a lo que implicaría recoger el conocimiento elaborado por otro. De acuerdo con los estudios psicogenéticos, es un proceso constructivo en el que el sujeto asimila y transforma a la vez el objeto de conocimiento que ha significado. Esta construcción individual de esquemas interpretativos descripta sucede en cada situación que el sujeto tiene necesidad de profundizar los niveles de escritura, sea niño o joven ya alfabetizado.

Las operaciones que interactúan entre sí para que un sujeto logre construir un texto resultan de la actividad cognitiva compleja antes mencionada, pues quien escribe pone a disposición una serie de estrategias y conocimientos. (Citados por Serrano, 2000:48: Smith, 1982; Murray, 1982; Cassany, 1996; Hayes y Flower, 1981; Calkins, 1993). Los subprocesos que requiere la producción de un texto, tales como: planificación, textualización, revisión y edición definitiva están íntimamente relacionados, se dan simultánea y recursivamente, pero no obligatoriamente sino en función de las condiciones de producción, del tema, de los propósitos y del destinatario.

En las condiciones mencionadas se aprende a producir textos de circulación social en situaciones reales de comunicación, mediante la adquisición de estrategias de producción textual. Al respecto, Jolibert y Jacob (1998) sostienen que los niños ponen en juego su capacidad representativa en relación con el contexto de la situación de escritura. Asimismo, los autores distinguen: competencias textuales, cuando el sujeto decide acerca del tipo de texto más adecuado; capacidad de procesamiento, cuando planifica, escribe la primera versión, revisa y reescribe y, por último, competencias lingüísticas, cuando resuelve cuestiones de sintaxis, lexicales u ortográficas.

Los aspectos lingüísticos y extralingüísticos estudiados por Cassany (1998:7) consideran una serie de propiedades inherentes al texto, todas ellas referidas a “la misma realidad, que es el texto, y la conjunción de todas ellas hacen al texto, lo constituyen”. Éstas son: la adecuación, ligada al dialecto y al registro; la coherencia, relacionada con la información o el contenido; la cohesión, vinculada con el enlace entre enunciados; la gramática, en función de la estructuración de las frases; la presentación, concerniente a la ejecución del texto y, por último, la estilística, implicada en la utilización de recursos retóricos o literarios.

En esta línea de trabajo, la composición de un texto lleva al sujeto que escribe a poner en juego una serie de operaciones cada vez que reflexiona sobre sus ideas: las reconsidera, las analiza, las reorganiza según lo que desea expresar. Busca “formas alternativas y creativas” para lograr ser claro y preciso, ajustarse al género elegido y atender al contenido que pretende desarrollar. (Serrano, 2000:49)

Sin precisar cuántos y qué tipos de actividades están involucradas en el acto de escribir, Beaugrande (1987:14) expresa que la psicología admite la relación existente entre escritura y pensamiento. En primer lugar, le otorga una función epistémica a la escritura. En segundo lugar, hace una crítica a la enseñanza cuando sostiene que la escritura frecuentemente ha sido dominio de la educación oficial, donde han prevalecido el conformismo y la fragmentación sobre la creatividad y la síntesis. En tercer lugar, refiere a la revisión, para lo cual menciona estudios proporcionados por Greenbaum & Taulor, (1977) y Williams, (1981) que demuestran la formación de escritores interesados en “asuntos locales”, como “legibilidad, ortografía, gramática, sintaxis, estilo y similares” y en directa relación con el contenido de las evaluaciones, antes de que su producción “hubiera tomado una forma razonable”. Considera, en cuarto lugar, saberes y problemas de los estudiantes cuando atribuye “ansiedades e inhibiciones” al carecer de ideas certeras acerca de lo que constituye un error y de los medios para vencerlo. El autor señala, además, que los “asuntos globales” conforman el verdadero lugar para crear y producir un texto “innovador y significativo”, no meramente correcto o bien ejecutado en su superficie.

Siguiendo el posicionamiento desarrollado por Beaugrande (1987:29), es posible enfocarse en el pensamiento con la finalidad de estimular el potencial creativo de la escritura, pues la creatividad es “un proceso gradual”, producto de la experimentación con los pensamientos y la evaluación de las posibilidades durante el número de etapas que se considere necesario. La serie de tareas que involucra el escribir (regis-

trar, evaluar, repensar, reescribir) constituye el fundamento para descartar la idea de la existencia de “un brote inspirador” en el escritor. En consecuencia, propone a la escuela fijar nuevos criterios para evaluar cada situación en particular y valorar las nuevas versiones en función de las que anteceden, evitando caer, para calificar, en la comparación con producciones de otros escritores.

Diversos trabajos comprueban la función epistémica de la escritura, en tanto transforma y permite elaborar conocimiento, constituyéndose, de esta manera, “en un instrumento de aprendizaje” (Camps, 1992). Cuando el sujeto compone, puede leer y meditar sobre las ideas que expresan sus pensamientos, puede examinarlas y juzgarlas. Quien escribe puede tomar distancia de sus ideas con el propósito de volver sobre ellas, pues como señala Smith (1982), la escritura aleja las ideas que nosotros producimos de nosotros mismos y, como agrega Calkins (1983), volver sobre esas primeras ideas contribuye con el desarrollo de nuestros pensamientos. El escritor, según Serrano y Peña (1998), encuentra explicaciones o establece nuevas relaciones entre hechos y elementos “insights” en el transcurso de ese proceso.

Para que el proceso de composición involucre la transformación del conocimiento, deben interactuar contenido y retórica. El área del contenido es el lugar del “qué decir” y está conformado por el tema, los datos y las creencias vinculadas al tema, como así también ideas resultantes de inferencias, comparaciones e hipotetizaciones. La retórica es el espacio del “cómo decir” y comprende el plano de las adecuaciones textuales en función de los propósitos de la producción. (Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, 1993, Flower y Hayes, 1981; Smith, 1982)

En el mismo sentido, la escritura reúne las condiciones que integran la función de “reificación” estudiada por Teberosky (1995), pues permite expresar pensamientos, poder separarlos con la finalidad de pensar sobre ellos y de reelaborarlos. Cuando un sujeto escribe, además de establecer nuevas relaciones con los conocimientos que posee, los transforma y aprende, es decir, profundiza el conocimiento. (Serrano, 2000)

Considerando los procesos de aprendizaje de la lengua, para probar la contundencia de la lectura, la escritura y la reflexión sobre el lenguaje en torno de las prácticas de escritura, Salgado (2014) concibe la lectura como un medio para acceder al conocimiento del mundo por sobre la oralidad. Los trabajos de escritura son entendidos como ensayos en un marco de interacción con escribientes expertos. Desde esa perspectiva, encuentra un camino propicio para la promoción de la escritura en los estudiantes que contemple instancias de control y de reestructuración del texto producido y de las ideas que contiene durante el proceso de revisión. Explica, además, que

la reflexión consciente sobre el lenguaje favorece el desarrollo de nuevas estructuras del pensamiento, así como de una mayor objetividad, capacidad de análisis y conciencia crítica. Todas estas condiciones colaboran con la formación de un sujeto capaz de concebir la realidad como un proceso dinámico y complejo, susceptible de ser transformado.

Como manifestamos en un principio, varias disciplinas de referencia se plantearon la escritura como proceso y han contribuido, de manera progresiva y complementaria, con la profundización del concepto de escritura.

Los enfoques cognitivo y cognitivo renovado aportan los modelos teóricos que describen, respectivamente, las capacidades de “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Las hipótesis de las que parten estos trabajos entienden la escritura como una habilidad y la definen como espacio de transformación del conocimiento, estimulante del desarrollo de capacidades cognitivas. Dichas perspectivas identifican diversos estadios entre el “escritor novato o incompetente” que lo distinguen del “escritor maduro o competente”. Postulan, además, que este último es capaz de analizar el problema y de tener en cuenta los objetivos que persigue para concretar la tarea de escribir. La habilidad de escribir, desde esta perspectiva, involucra la adquisición de ciertos conocimientos que nombran como: procedural, declarativo, estructura de metas, modelos de problemas, esquemas afectivos, maneras de aproximarse a las personas y códigos de conducta. (Bereiter y Scardamalia, 1987 y 1993).

Otros trabajos, cuyos autores postulan que el escritor debe planificar su escrito para controlar la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas, proceden del Enfoque Integrador. En este sentido, identifican niveles que interactúan y se integran para dar forma al texto final, a través de mecanismos de especificación y ordenación microestructurales o propiamente lingüísticos. Proponen un plan global o proyecto de habla, un plan pragmático y un plan semántico. Nos referimos al Modelo Psicolingüístico de Comprensión y Producción, desarrollado por Van Dijk y Kinstch (1983).

Posteriormente, Van Dijk (1985, 1990) añade que se requiere de un modelo de situación que permita ordenar los variados conocimientos en torno a una tarea específica como la producción textual. Aporta, además, modelos de situaciones comunicativas y un sistema de control general que ajusta el flujo de información contextual, determinando de esta manera qué modelo debe ser activado: de comprensión o de producción.

En el mismo sentido, a partir de la hipótesis que plantea la producción de textos como un acto comunicativo, Grabe y Kaplan (1996), Chapelle et al (1993) desarrollan el Modelo de Producción de Textos Escritos. Se basan en el modelo comunicativo de las cuatro habilidades lingüísticas de la competencia organizacional y la competencia pragmática, que toman de Blachman (1990). Canale (1990) distingue la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Estos conceptos, que permiten explicar cómo operan los productores de textos, convergen en la producción desde distintos planos.

Los lineamientos de Beaugrande (1987) nos permiten ubicar la propuesta didáctica que desencadena los cuentos que estudiamos en directa relación con la gradualidad del proceso creativo y la traza de un camino de aproximaciones sucesivas a los contenidos. Enfoca la escritura como “ensayo” en el mismo sentido que lo plantea Salgado (2014) porque contempla, durante el proceso de producción, escenarios que ponen en diálogo al sujeto que escribe con escritores consagrados, situaciones constituidas en sí misma como instancias de aprendizaje. La versión publicada no es necesariamente la mejor versión ni mucho menos una muestra acabada de aprendizaje, sino una entre otras posibles.

### **Pensar la literatura**

Para precisar la descripción de nuestro objeto de estudio, es pertinente detenernos en el contexto de producción escolar que compone un marco de lectura y escritura de literatura. La particularidad de escribir en *contexto literario* nos lleva a agregar a la definición de escritura tratada en el apartado precedente, las conceptualizaciones de literatura y de lector que adoptamos.

Como se sabe, la noción de literatura ha experimentado modificaciones a través del tiempo. (Williams, 2002,1997; Ranciére, 2007) Estas transformaciones han estado en estrecha relación con las aristas que constituirían un análisis posible de lo que se considera literario. Distintas corrientes de la teoría literaria han estudiado los textos desde su forma, desde su lenguaje, desde los recursos que comprende y desde el sujeto que lee en términos de su esencia, su modo de significar el mundo que lo rodea y las relaciones que establece con la cultura en la que está inmerso.

Entendemos que la literatura procede de cierta modalidad de intervención sobre la realidad y que se da en el ámbito de lo político, espacio donde entran en juego la sensibilidad, la capacidad y el estatus de poder que tienen los sujetos para captarla, hablarla y actuar sobre ella. Para definir *literatura*, desde un punto de vista histórico y

socio-cultural, Ranciére (2007:15) señala: “La literatura [...] es un régimen nuevo de identificación del arte de escribir. Un régimen de identificación de un arte es un sistema de relaciones entre prácticas, formas de visibilidad de dichas prácticas, y modos de inteligibilidad.”

En este encuadre, los límites de lo literario se muestran cada vez más amplios, más difusos y más relativos, cuando dejan de pertenecer a las élites para formar parte del patrimonio y los consumos culturales de ámbito social. Esto pone en primer plano los niveles axiológicos e ideológicos del individuo en función de la sociedad, el lugar y el tiempo en el que vive. En el ámbito específico de los estudios literarios, se ha desencadenado una crisis en relación con el objeto de estudio, dificultad vinculada a la falta de oportunidades de ciertos sectores sociales “de vivir de la cultura” a lo largo de la historia mientras otros grupos de la sociedad las han tenido. Los cuatro momentos de resignificación político-cultural en el mundo son atribuidos a los movimientos independentistas, al movimiento feminista, a la industria cultural y a las escrituras de la clase trabajadora. (Eagleton, 1998)

Los avances y redefiniciones proporcionadas por el conocimiento filosófico, epistemológico, lingüístico y psicoanalítico han contribuido al enriquecimiento de las teorías literarias, entre los siglos XVIII y XX y nos permiten pensar interdisciplinariamente cuando hablamos de literatura. (Eagleton, 1998)

En adhesión a este pensamiento, desde nuestro trabajo estimamos que los textos que hoy se clasifican como *literarios* ineludiblemente se reescribirán, se reciclarán, tendrán otros destinos y se insertarán en numerosas relaciones y prácticas. De esta manera, reconocemos más de un enfoque implicado en la enseñanza de literatura y, en consecuencia, diversas estrategias y diferentes propósitos aplicables a la teoría literaria. Las “metas pedagógicas” (Eagleton, 1998), conocidas desde las teorías de la enseñanza como propósitos didácticos, estarán determinadas por lo que resulte más productivo en cada situación donde se pretenda desplegar modos de leer.

Como hemos anticipado cuando describimos las condiciones didácticas de las “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2011; Bosoer, 2015) para contextualizar nuestro trabajo, los modos de leer se abren en el transcurso de las conversaciones literarias, en función de la pluralidad que ofrecen los textos leídos (Barthes, 1994). Los propósitos didácticos son los que llevan al docente a enfrentar directamente a sus estudiantes con el texto para promover la circulación de “los sistemas de significantes” que un texto *literario* propone y explorar cómo impactan en el grupo de estudiantes. Cuando el



maestro pretende enriquecer los modos y las formas de las producciones de los estudiantes, privilegia el modo de leer que revela “el potencial lingüístico” que el texto ofrece. También puede retomar las prácticas tradicionales para poner en contacto a los niños con el “pensamiento utópico” o, simplemente, favorecer “el placer activo que ofrecen los artefactos culturales”. (Eagleton, 1998)

La amplitud conceptual de literatura descrita por Eagleton (1998) nos lleva a ahondar en el pensamiento barthesiano porque profundiza un enfoque que cuestiona fuertemente la lógica deductiva de una tradición que intenta encontrar el sentido del escritor, como una manera de forzar al lector a un sentido único del texto. Esto implica omitir lo que quien lee “escribe en su interior”, en una ineludible relación entre la energía disgresiva del texto y la lógica del símbolo. Se trata, entonces, de una lógica asociativa que vincula al texto material (a cada una de sus frases) otras ideas, otras imágenes, otras significaciones. (Barthes, 1994)

“Leer es un trabajo del lenguaje [...] es encontrar sentidos<sup>7</sup>” y, en esa búsqueda de sentidos, esos sentidos son nombrados y son vinculados con otras designaciones. La lectura es el trabajo de designar. Leer lleva a reunir, a agrupar y a volver a nombrar: se designa, se nombra, se renombra. Barthes considera que un texto es una nominación en devenir, una aproximación inalcanzable, un trabajo metonímico. Entonces, ante la pluralidad que significa un texto, es posible dejar de lado algún sentido para optar por una mirada singular: “[...] leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo, siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase.” (Barthes, 1994:42)

Para pensar lo que le ocurre al lector de literatura y describir el tipo particular de experiencia que lo atraviesa, incorporamos además la noción de afectación planteada por Goodman (2003), quien asevera que los lectores son impactados por los textos que leen cuando incorporan palabras, frases y recursos de estilo de lecturas recientes en su forma de hablar o escribir. Agrega, además que, “en la interacción entre el lector y el texto, el texto actúa como mediador”, es decir que la manera en que el lector construye texto y significado es mediada por los elementos que el mismo texto proporciona.

---

<sup>7</sup>Serrano (2000) explica *el sentido* como una construcción que se da a nivel consciente, que varía de acuerdo con las situaciones y en función de cada sujeto. Por otra parte, define al *significado* como algo fijo, estable a través de los sentidos que brindan los diferentes contextos. El significado de una palabra aislada sólo potencialmente es tal en el “habla viva”.

Cuando adoptamos esta concepción de lector, entendemos que el encuentro entre el lector común y el texto es un momento “único, obviamente irrepetible y vacilante”. Suponemos a un lector despojado de preconceptos, de contextualizaciones y desubjetivado, pues el contexto “es nada antes del evento”, previamente al encuentro entre el lector y el texto literario. El propósito del maestro es dejar entrar a ese lector común a las clases para vivir la experiencia de leer literatura, ser afectado<sup>8</sup> y enriquecido por ella. El docente prevé que un lector social y cultural, sujeto a una lengua común, se enfrenta territorialmente con un Otro en sentido psicoanalítico. Ese Otro es el lector literario, por error considerado poseedor de cultura, cuando en realidad es el producto de una contingencia: quien lee con lo que lee, con lo que le resuena y del modo en que lo afecta. (Dalmaroni, 2013)

Cada decisión didáctica del profesor es analizada por Gerbaudo (2011) desde las concepciones de aprendizaje, las posiciones desde la enseñanza, las teorías vinculadas al objeto disciplinar y el contexto (legislación, diseño curricular, proyecto institucional, etc.) para constituir la categoría que denomina “buena práctica”. En este sentido, las nociones de literatura y de lector que el grupo docente concibe en las aulas de literatura determinan las condiciones didácticas que se pretenden generar para escribir. Estas concepciones se vinculan con la selección de los títulos que integran el corpus y con los modos de leer que los maestros logran desplegar en clase. Influyen no sólo en el diseño del proyecto, sino también en los sucesivos ajustes a la planificación que se realizan en función de las necesidades de los niños. Están ligados de esta manera, al seguimiento de las producciones orales, escritas y a las consecutivas instancias de revisión para intervenir oportunamente y favorecer los avances conceptuales.

## **Enseñar a leer y a escribir**

El proyecto de enseñanza en el que se inscriben las producciones analizadas asume la responsabilidad de profundizar el contacto de los estudiantes con la cultura escrita a través de la interacción con diversas escrituras. Una de las prácticas que la educación formal promueve es la construcción-deconstrucción de aquellos saberes seleccionados socialmente válidos con el fin de formar lectores y escritores. Es decir, sujetos que puedan transitar sucesivas experiencias de lectura y escritura.

---

<sup>8</sup> “Afectación”, en el sentido de Goodman (2003)

Desde el constructivismo se reconoce a la lectura y a la escritura como “interfases”, se las supone imbricadas y no dicotómicas. En este sentido, “los distintos modos de leer atraviesan lo que se escribe” y los textos seleccionados por el docente garantizan determinada circulación por la lengua escrita, en tanto proponen leerlos, hablar sobre ellos, volverlos a leer, escribir a propósito de ellos para nuevamente hablar y volver a leerlos. El solo hecho de utilizar marcas constitutivas del sistema de escritura determina interacción con los textos o desencadena quehaceres a partir de los textos, “actividades” que involucran la lectura y la escritura. Existen investigaciones que demuestran que los niños advierten “el poder de la escritura”: Desde muy pequeños pueden reconocer que la producción de un texto tiene particularidades al menos desde lo lexical, saben que se piensan y se eligen cuidadosamente las palabras que se van a utilizar porque lo que se escribe va a ser leído y puede ser leído más de una vez así como fue escrito. Los niños saben que “la escritura fija el texto, lo amarra, lo sujeta, detiene las palabras”, saben que cuando se dice por escrito se escribe la propia palabra. (Ferreiro, 2002)

El mismo enfoque promueve el funcionamiento de la escuela como una “microsociedad de lectores y escritores”, donde se renueva cualitativamente la gestión del tiempo didáctico, se ajusta la evaluación a la enseñanza y el aprendizaje, se reorganizan los tiempos y los responsables de la lectura en favor de la autonomía que se espera que los niños alcancen, se desarrollan proyectos áulicos e institucionales que le dan sentido a la lectura. En este marco, la escuela se hace cargo de la formación de usuarios de la escritura, sujetos que lleguen a constituirse eficaces productores de lengua escrita. La escritura es objeto de enseñanza y los estudiantes son conscientes de la complejidad de este proceso que involucra operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión. Por consiguiente, la escritura funciona como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, en tanto permite organizar y reorganizar el conocimiento. (Lerner, 1993 y 2002)

Como ya explicamos, trabajar por proyectos permite cierta flexibilidad sobre la planificación inicial de la secuencia de situaciones que lo integran. Esta reformulación permanente se efectúa sobre la base de las dificultades que surgen ante cada tipo de texto, como también de las que se consideran superadas. La lectura exhaustiva de modelos se constituye en estrategia para descubrir las restricciones particulares de cada tipo textual. La revisión de las producciones en el aula se plantea como una actividad que se realiza con otros (pares o maestros) donde el autor encuentra la necesi-

dad de comentar su producción, además de hacerle modificaciones. La alternancia de roles que adoptan el docente, el autor y los pares en el transcurso de la revisión colectiva y durante la revisión en equipos, determinando múltiples miradas sobre lo escrito para dar espacio a la discusión, llevan a diversificar e intensificar el posible análisis sobre el lenguaje. Las aulas brindan oportunidades constantes, continuas y progresivas situaciones de lectura y escritura para que los estudiantes pongan en práctica intervenciones efectivas sobre sus propios textos y las coordinen con otros, para interiorizarlas y comprender sucesivamente la lengua escrita. Una relación placentera y eficaz con la lengua escrita asegura al estudiante que el proceso de alfabetización personal continúe aún fuera de la enseñanza formal. (Castedo, 1995 y 2003)

Conocer o desconocer información sobre el lenguaje escrito es lo que determina la producción de textos más o menos eficaces en la escuela y no, la presencia de personas analfabetas que desconocen las características básicas de nuestro sistema de escritura. El postulado piagetiano según el cual los conflictos entre esquemas asimiladores son una alternativa importante en la equilibración de las estructuras de pensamiento, juegan un rol privilegiado en lo que se refiere al crecimiento intelectual para intensificar la propuesta áulica en torno de la lectura y la escritura. En este sentido, la enseñanza de la lectura implica no solamente trabajar con los estudiantes las reglas del sistema de escritura y la relación texto - contexto, sino también propiciar el reconocimiento de información intratextual, pues resultan aprendizajes determinantes en la interpretación o la producción escrita. Kaufman (2003)

En el ámbito pedagógico, el docente es mirado como “estratega” desde distintos enfoques, es el responsable de seleccionar textos adecuados a lo que pretende enseñar y el texto es el “enseñante”. El maestro propone situaciones que favorezcan la adquisición de conocimiento. (Vigotsky, 1964)

Halliday y Hasan (2001) aportan la definición de cohesión, como aquello que diferencia un todo unificado (texto) de una colección de oraciones y explicita que las normas que la rigen son utilizadas intuitivamente por algunas personas a la hora de escribir y que otras personas necesitan que se las enseñen. Las estructuras textuales tienen una fuerte influencia en niños de 8 y 9 años sobre la comprensión y la producción de textos. Advierten que no todos los textos pueden ser sometidos a todas las tareas y propósitos de lectura y que los niños se muestran permeables a lo que los textos enseñan por sí mismos, naturalmente. La tarea del maestro resulta más eficaz si el estudiante conoce estas reglas. En consecuencia, los autores subrayan la tras-

endencia de exponerlos a una diversidad de textos en un rango amplio de variación que abarque los usos discursivos de la sociedad para enriquecer este conocimiento de estructuras o patrones regulares en favor de la adquisición de estrategias. (Marro y Signorini, 2002)

### **Leer y escribir en contexto literario**

Tomamos el concepto “aulas de literatura” mencionado en apartados anteriores de este mismo capítulo, para inscribir el contexto de producción de los cuentos estudiados. Las reuniones de coordinación de área comprenden la planificación, las decisiones que involucran la selección de contenidos que se van a trabajar, de los materiales, de las obras que serán incluidas en el corpus, de los envíos y de las evaluaciones. En estos espacios se promueve el armado artesanal de las secuencias didácticas que cada maestro pone a disposición de los estudiantes cuando enseña, sin garantizar el efecto ni controlar más que la acreditación. (Gerbaudo, 2011)

Como ya explicamos en el contexto de la investigación, el equipo docente configura didácticamente sus clases en el sentido litwiniano, a partir de la interpelación que sus propias prácticas le proponen y revisa las muy diferentes formas de diseñar didácticamente el objeto de transferencia. (Gerbaudo, 2011)

Como planteamos desde el comienzo, estudiamos el transcurrir de unas escrituras en las aulas de una escuela primaria pública, una propuesta que plantea la lectura y escritura de literatura como vivencia. Pensamos la categoría “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2011), de acuerdo con la distinción planteada por Bosoer (2011) en función del propósito dominante y la concepción de literatura que tiene el docente. Incluimos, entonces, dentro de la categoría antes mencionada: clases en las que se enseña literatura, donde la literatura es un registro de la cultura, un saber culturalmente valorado y clases en las que se promueven prácticas atravesadas por la experiencia artística, como en este caso, donde la literatura es un modo de leer y de escribir.

### **Enunciar para textualizar**

Sustenta este trabajo una concepción del lenguaje como construcción histórica y como práctica social, en tanto actividad específicamente humana de “mediación semiótica”, que hace posible la formación de los procesos mentales. (Riestra, 2008)

Desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo, tomamos el concepto de acción verbal definido por Bronckart (2001) como práctica que se realiza mediante signos para la reinterpretación permanente de otras acciones:

Entenderse para actuar y actuar para entenderse es una doble articulación entre acciones primeras y segundas, estas últimas codificadas en formas diversas según modelos estructurales propios de cada práctica de acción, textos de prefiguración general, específica, textos personales de cada agente, textos externos de un observador potencial... (En Riestra, 2008)

Pensamos al lenguaje como actividad de un sujeto histórico en oposición a una concepción de sujeto absoluto. Este sujeto histórico presupone otros sujetos partícipes de la misma historicidad, de allí la posibilidad de una comunidad hablante. El lenguaje, como comprensión de lo hablado (o escrito) o comprender lingüístico, debe entenderse como producción, ya que implica ir más allá de lo experimentado. En este sentido, adoptamos una definición de lenguaje como producción (creación) lingüística, no simplemente como totalidad de lo ya producido. (Coseriu, 1991)

En su condición de redes, las lenguas naturales se construyeron en el marco de la elaboración de un consenso colectivo y para Wittgenstein, a su vez, resultan de negociaciones de uso y devinieron en verdaderos signos que, con el correr del tiempo se mantuvieron estables. (Saussure, 2004)

Considerado como lengua o idioma, el lenguaje es un sistema histórico de producción lingüística; conjunto históricamente determinado de procedimientos lingüísticos, de modos de hacer. El idioma cuenta con una dimensión histórica y una futura, en tanto es un sistema dinámico para seguir produciendo significados y expresiones (lo dicho y lo que se puede decir en ese idioma). Todo acto de habla contiene algo inédito, como consecuencia de que el lenguaje como hablar es producción lingüística, en tanto lo lingüísticamente novedoso surge siempre y necesariamente en el hablar. (Coseriu, 1991)

En este sentido, la conciencia humana está dada por el pensamiento y el lenguaje, por cuanto ambos reflejan la realidad de una manera diferente que la percepción: la palabra es un “microcosmos de conciencia humana”. (Vygotski, 1956)

Cuando vinculamos para nuestro trabajo los cuentos producidos por los niños con las conversaciones literarias, también tenemos en cuenta la distinción vygotskiana

entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito entendidos como diferentes tipos de construcciones en la conciencia. Según Vygotski, aprender a escribir significa el paso al lenguaje abstracto, pues utiliza las representaciones de las palabras (no las palabras). El lenguaje escrito es un “discurso monológico”, ya que se realiza en ausencia de un interlocutor y, por ende, es necesario crear una motivación mientras que para el lenguaje oral no, ya que la dinámica del diálogo es la que regula el curso de las motivaciones. La situación de producción y la función que confluye en diálogo o monólogo son puntos de partida que dan lugar a procesos de diferentes niveles. (En Schneuwly, 1992)

Las ideas precedentes resultan fundamentales para repensar la enseñanza de las prácticas del lenguaje en articulación con la lingüística y la psicología, en tanto posicionan a las lenguas como redes distintas de significados que organizan de diferentes formas el plano de la experiencia y hacen hincapié en no interpretarlas como simples formas de nombrar las cosas que vienen dadas. Como puede observarse en más de una conversación literaria de nuestro trabajo, el lenguaje no es comprobación sino imposición de límites dentro de lo experimentado. Esta delimitación proporcionada por el lugar desde donde lee el sujeto, lejos de ser un obstáculo, es entendida como una puerta de acceso, puesto que, significado y designación son funciones lingüísticas diferentes: el significado es conceptual y la distinción es objetiva. “El lenguaje puede considerarse un sistema de designación y, por lo tanto, un sistema en el que designación y significado coincidan” (Coseriu, 1991:43).

Los conceptos vertidos en relación con las instancias de lectura, de conversaciones sobre lo leído y de escritura contempladas por la secuencia didáctica desencadenante de las producciones analizadas, se pueden articular con el marco teórico del Interaccionismo Sociodiscursivo. Se presentan como contribuciones para redefinir y reorientar teóricamente la problemática de las posibilidades de enseñanza de las capacidades discursivo-textuales. (Riestra, 2009)

Al analizar las producciones de los estudiantes que conforman nuestro objeto de estudio y referir a un sujeto que textualiza, tenemos en cuenta la distinción conceptual entre texto y discurso precisada por los interaccionistas. Sus investigaciones toman como objeto de estudio la semiosis y la relación socio-verbal de los humanos, delimitadas a principios del siglo pasado por los autores rusos marxistas que integraron la escuela del formalismo.

La noción de género planteada por Volóshinov tiene que ver con la relación semiótica que se produce entre “lo colectivo y lo individual”. Es decir, que los “signos-ideas” son producto de la interacción social que a su vez los condiciona. En este sentido, coincide con la concepción de Vygotski mencionada anteriormente respecto del carácter dialógico entre significado y signo porque se construye en la interacción social. (Riestra, 2013)

En la misma línea, Bronckart agrega que “de un saber hacer práctico es posible adquirir los formatos discursivos”. Define a los textos como “unidades comunicativas globales, productos empíricos de la acción del lenguaje y a los tipos de discurso como unidades lingüísticas infraordenadas, a la vez que operaciones psicológicas cristalizadas”. Afirma que los textos son medios para visualizar estos formatos como segmentos en su composición, según modalidades variables. (Riestra, 2012)

Los géneros textuales y los tipos discursivos tienen una función formativa y nos aproximamos a ellos desde las obras literarias, las cuales atraviesan la gramática de las lenguas en que son producidas. Es ese “pasaje de la obra colectiva a la comprensión individual” el que impone la construcción de instrumentos didácticos que favorezcan la apropiación de esa herramienta para que pueda “ser reelaborada y aprehendida como objeto cultural”. (Riestra, 2012)

Para abordar la cuestión de la enseñanza de la literatura resulta oportuno retomar la concepción de Bronckart (2011) en torno del desarrollo de los conocimientos humanos, quien señala que se trata de un “proceso permanente de puesta en interfaz y de negociación entre el valor atribuido individualmente y el valor que ese mismo signo cobra colectivamente.”

Considerando que los seres humanos se intergeneran recíproca y permanentemente, nos asimos de esta aseveración: “lo social humano no es un objeto material, sino una relación, o mejor dicho, una interrelación o intergeneración.” (Bagú, 1970)

El lenguaje se concreta necesariamente en palabras y frases y en lo que sucede al entenderlas o evocarlas. Puede destacarse el carácter interactivo de las palabras, entre quienes las producen y quienes las reciben y entienden. Independientemente de que consideremos al lenguaje más afín a la praxis o al conocimiento, “las palabras y las frases que decimos o escuchamos no son signos o señales cualesquiera, sino señales que hacen manifiestos los signos verbales que tenemos en la mente (...)” (De Mauro, 2005: 62).



La “radicalidad arbitraria de los signos” referida por Bronckart (2001) está dada por su característica de generarse en el uso y por la dependencia que adquiere su representación a las convenciones particulares de cada lengua: “Las múltiples imágenes mentales que un ser humano es susceptible de construirse en su interacción solitaria con los objetos referidos y el significado de esa palabra se constituye en esa configuración particular de imágenes mentales subsumidas por el significante.” Respecto del significado, De Mauro (2005) coincide en que es asociable a las múltiples imágenes mentales que un hombre ha sido capaz de construir en interacción con los objetos referidos y aporta, además, que el significado de esa palabra se forma en dicha configuración particular de imágenes mentales para integrar su repertorio a través del significante. También en relación con el significado, Coseriu (1991) sostiene que es esencial para el lenguaje, mientras que la comunicación no lo es. La comunicación puede considerarse una de las posibilidades abiertas por el significado. En cambio, el significado no sólo es importante, sino que es imprescindible para que haya lenguaje.

Cabe aquí mencionar la vinculación trazada por Voloshinov (1992) entre signo e ideología que traza Voloshinov (1992), quien sostiene que “donde hay un signo hay ideología y todo lo ideológico posee una significación.” En relación con estas afirmaciones, plantea que, paralelamente al mundo de las cosas materiales y singulares, como cualquier objeto de la naturaleza, de la técnica o del consumo, existe el mundo de los signos. Este “mundo sígnico” está conformado por esos mismos objetos, pero abarca únicamente a aquéllos que cobran una significación tal que excede los límites de su “dación singular.” La realidad del signo es totalmente objetiva y se presta para ser estudiada por un método único, objetivo y monista, pero el signo mismo junto con los efectos que produce transcurre en la experiencia externa. El autor postula que “el signo no sólo existe como parte de la naturaleza, sino que refleja y refracta esta otra realidad.” Puede “distorsionarla o serle fiel”, ser percibida desde diferentes puntos de vista.

Retomando la distinción ya planteada antiguamente por los filósofos griegos entre “acción” y “conocimiento”, De Mauro (2005) se pregunta a cuál de estos ámbitos pertenece el uso de la palabra y lo reconoce como una forma de actividad semiótica. De esta manera, no habría una respuesta rígida y excluyente, ya que cada semiosis presupone, transfiere y elabora conocimiento como así también determina acciones e interacciones entre los partícipes de la semiosis.

Comprender las características de los signos, sus vinculaciones con la ideología, sus dos caras como “enunciado” permite, para Riestra (2009), desde una perspectiva didáctica, comenzar a aprehender el objeto de enseñanza de las lenguas entendido como “los mecanismos de textualización y de enunciación”.

Nuestra investigación en la escuela permite seguir un proceso constructivo, en el cual las prácticas de escritura individuales se ven determinadas por las condiciones didácticas que promueven espacios de entrecruzamiento entre la lectura y el mundo sígnico personal e interpersonal de los estudiantes, estimulan la verbalización del lenguaje interior y favorecen el acceso a las convenciones.

### **1.3 Propuesta de investigación**

Las preguntas que guiaron nuestro trabajo vinculan la escritura de un texto literario con la lectura de literatura y las conversaciones literarias que de ella se desprenden: ¿qué modos de leer pueden rastrearse del texto que los niños escriben?, ¿cómo impactan las lecturas literarias propuestas sobre sus propias escrituras literarias?, ¿cómo construyen tramas y personajes?, ¿qué forma le dan al texto que producen? y ¿en qué aspectos se detienen en la instancia de revisión?

Finalmente, y sólo a modo de reflexión, nos preguntamos si puede considerarse la producción de un niño como una muestra acabada de lo que aprendió.

Nuestra investigación parte del supuesto de que, cuando se escribe en un contexto literario bajo determinadas condiciones didácticas, los estudiantes recuperan en sus producciones narrativas contenidos sobre literatura o lingüística trabajados en clases precedentes, en el marco de una secuencia didáctica. Avalan nuestra posición los estudios de Kaufman y Rodríguez (2001), a partir de los cuales sostienen que, cuando un sujeto construye un relato y, sobre todo un relato literario, “pone en juego múltiples saberes de complejidad y alcance muy diversos”. Agregan también que esta construcción resulta favorecida en la interacción de los niños con los textos literarios de autores consagrados “mientras van produciendo sus propios textos, “en la medida en que pasan a escribir como lectores y a leer como escritores.” (Kaufman y Rodríguez, 2001:3)

Dicha oscilación entre el escribir como lector y el leer como escritor implica dejar de lado el pensamiento dicotómico en relación con la lectura y la escritura, para

entenderlas como “interfases”<sup>9</sup> (Ferreiro, 2002). La secuencia de enseñanza que vincula estrechamente lectura y escritura tiene como propósito contribuir con la formación de lectores y escritores cada vez más autónomos. En palabras de Ferreiro: “Leyendo y escribiendo, al mejor nivel posible en cada etapa del desarrollo, y con la ayuda de otros lectores inteligentes, que puedan apreciar los esfuerzos de los debutantes y que los enfrenten a desafíos adecuados para sus posibilidades.”

En esta línea de trabajo, las “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2013) constituyen un espacio donde predomina la deconstrucción de nociones para su reconstrucción o profundización. Las intervenciones docentes realizadas durante las conversaciones literarias tienden a la apertura del “juego de significaciones” (Barthes, 2014), es decir que están orientadas a rescatar aquellos modos de leer que circulan entre el grupo y buscan que otros modos de leer afloren. Como hemos referido, entendemos los modos de leer como las “afectaciones” (Goodman, 2003) sobre el sujeto que lee; en otras palabras, las formas en que el texto literario conmueve, inquieta, perturba o desconcierta al lector. El maestro toma los comentarios de los niños en torno de lo leído, que ponen de manifiesto estas afectaciones, o las deja seguir circulando sin hacer validaciones. Puede sostener una conceptualización aún considerada errónea para, luego, ponerla en cuestión o contrastarla con otras.

En este marco, nuestra hipótesis principal es que los *modos de leer* median los procesos de producción textual. Es decir, que la escritura se ve impactada por dichas “afectaciones” (Goodman, 2003) que la literatura provoca en el lector, si se habla sobre ellas, se escribe y se comparten esas ideas con otros. (Ferreiro, 2002). Los niños leen las historias seleccionadas por el equipo docente, participan de instancias donde distinguen y comparan maneras de contarlas, reconocen circunstancias, lugares, hechos, personajes, motivaciones, puntos de vista, activan recuerdos, reviven sensaciones, redescubren emociones y manifiestan identificaciones. Alguna o varias de estas experiencias pueden resultar insumos para la escritura de una nueva historia.

Para iniciar el abordaje del problema, nos planteamos también hipótesis derivadas. La primera de ellas es que, en las conversaciones literarias que giraron en torno de cómo escribir, el intercambio de ideas sobre lo leído y la vuelta al texto fuente permiten que los niños se apropien de expresiones y fórmulas discursivas de los autores leídos

---

<sup>9</sup> Ferreiro utiliza “interfase” en el sentido de procesos interrelacionados y en retroalimentación, también utilizado por Bronckart (2011) en referencia a los conocimientos.

o las recreen, a la hora de revisar el propio texto. Con este propósito registramos en los cuentos estudiados que los niños replican distintas etapas de la investigación del caso, dichos propios de una jerga, estilos deductivos, modos de organización del texto.

En segundo lugar, que la vuelta sobre lo leído como estrategia también para las sesiones de escritura, favorece la construcción de tramas y personajes predominantes en el género policial. Sobre la base de esta hipótesis, reconstruimos cómo los niños componen las historias y los personajes y sus características, en función de los textos leídos.

En tercer lugar, cuando los niños discuten interpretaciones posibles sobre un texto en las situaciones de lectura y en las instancias de escritura consideran al lector real y toman decisiones en función del destinatario de la propia producción.

En cuarto y último lugar, los estudiantes plasman sus afectaciones en diferentes planos del texto escrito: desde lo retórico, a través de las frases descriptivas o las frases adverbiales tendientes a describir apariencias y estados de ánimo, emociones y motivaciones de los personajes, como así también, especificaciones de fechas y lugares; desde el plano del contenido, sucede con la información que el autor resuelve explicitar u omitir y desde el plano textualizador, en la organización que le dan al relato y las estrategias cohesivas que utilizan.

### **1.3.1 Razones para indagar**

Retomando lo referido a las investigaciones en torno de la escritura, sabemos que el contacto cotidiano con textos garantiza la circulación de la lengua escrita. Es en este sentido que en el aula se promueven situaciones didácticas que implican lecturas, conversaciones acerca de esos textos, vuelta a los mismos, escrituras derivadas, nuevas lecturas y escrituras sucesivas.

Consideramos pertinente volver sobre el problema planteado por Ferreiro (2002) ante la aparente simplificación de la relación entre lectura y escritura cuando se trata de producir un texto. La autora señala que la mera utilización de las marcas constitutivas del sistema supone entender que la escritura y la lectura no son dicotómicas, prácticas separadas, sino que están fuertemente vinculadas entre sí.

Desde esta perspectiva, la situación de escritura de literatura propone una vivencia que conlleva crear las condiciones didácticas en el aula para garantizar que cada niño atraviese la experiencia de pensar en qué escribir y en cómo hacerlo. En

línea con la principal hipótesis planteada, cuando se propone escribir teniendo como modelo textos literarios, entran en juego conceptualizaciones adquiridas desde los recorridos literarios personales y grupales previos a esta escena, como también desde las historias de vida de cada sujeto y de los otros de su entorno. Partimos del supuesto de que esas tramas van conformando un abanico infinito de posibilidades que dan lugar a nuevas historias.

Las conversaciones literarias que se desarrollan en la escuela son situaciones de enseñanza promovidas luego de la lectura de las obras del corpus. Tienen el propósito de desplegar los modos de leer que proponen los niños, son espacios donde se habilitan las diferentes lecturas posibles y propician nuevas y distintas maneras de leer esos relatos compartidos con algunos compañeros o con la totalidad del grupo. Estos modos de leer están atravesados por las emociones que despiertan, los recuerdos que evocan, las preguntas que generan, las nociones que recuperan, las relaciones que establecen y los saberes que traccionan.

Durante estas situaciones de enseñanza los estudiantes releen y se detienen en detalles mínimos. Para expresarlo en términos barthesianos, “esparcen el texto”, se ponen en interacción con un texto único (el literario) que vale por todos los textos de literatura. Adherimos a esta concepción de literatura en cuanto discurso que comprende todos los otros géneros discursivos. En palabras de Barthes (2004): “la literatura les sabe sus saberes”, no como representación de un modelo de texto, sino como “red con mil entradas”. La literatura condensa todos los usos del lenguaje, una cultura. Una cultura, tanto en el sentido registrado como en lo que aún no ha sido dicho. Es decir, no sólo lo hegemónico sino también lo emergente.

La relectura es planteada como estrategia ineludible para multiplicar el texto literario desde su diversidad y su pluralidad, para contemplar la posibilidad de ensayar nuevas entradas y, en este sentido, impedir estructurarlo, cerrarlo, clausurarlo. En palabras de Barthes (1997), “Toda huella escrita se precipita como un elemento químico, primero transparente, inocente y neutro, en el que la simple duración hace aparecer poco a poco un pasado en suspensión, una criptografía cada vez más densa.”

La propuesta didáctica consiste en abrir el texto a todas las interpretaciones posibles, en oposición a una alternativa que lo recoja, estrategia de enseñanza que se retoma en estas aulas con el propósito de desentrañarlo para hacer lugar a todos los modos de leer que pudieren surgir. (Barthes, 1977)

### 1.3.2 Objeto de estudio

Tomamos las producciones literarias de cuatro estudiantes para describirlas a partir de distintas categorías de análisis. Logramos organizar esta información y vincularla con la propuesta áulica.

#### Categorías de análisis

Para estudiar la escritura, recuperamos la diferenciación que hace Chueca (2003) respecto de cuatro tentativas para abordar los términos del español **texto** y **discurso** y tomar aquella que distingue a ambos desde un punto de vista procedimental: **texto como producto** y **discurso como proceso**. (En Huerta, 2010:76)

Abordamos el plano textualizador desde los aspectos estructurales de las producciones, tomando la perspectiva de género para estudiar la organización de información de cada uno de los cuentos analizados. (Todorov, 1987)

Recurrimos, a su vez, a las particularidades del **estilo segmentado** y **estilo cohesionado** definidas por Serafini (1994). El primero de los estilos se caracteriza por ser “claro, pero monótono porque es plano, poco ligado y, por ende, largo y fragmentario; en él pueden reconocerse períodos breves, sencillez en la sintaxis, cierta redundancia, distintos pronombres y muchos puntos”. El segundo, en cambio, “puede resultar fatigoso de leer, dados sus largos períodos densos en información; en él pueden identificarse períodos largos, de sintaxis articulada, mayor número de informaciones en menor número de períodos”. De este modo podemos descubrir distintos modos de aproximación al decir literario.

Desde el plano retórico o discursivo, utilizamos la categoría barthesiana de **lexia** para nombrar aquellas zonas del cuento que pueden leerse en más de un sentido. Son suficientes algunas palabras, a veces, o también frases completas; es decir, un lugar en el texto donde se abran las interpretaciones. “Su dimensión, determinada empíricamente a ojo, dependerá de la densidad de las connotaciones, que es variable según los momentos del texto.” Barthes (2004:9)

Para reconstruir el proceso de producción, identificamos y denominamos **sustituciones** a los reemplazos efectuados en el transcurso de la revisión; **agregados**, a las ampliaciones y **supresiones**, a los enunciados elididos.

Relevamos, en esta instancia también, **adecuaciones cohesivas**, aquellas acciones sobre la producción que intentan favorecer la coherencia y la cohesión. Según

Bernárdez (1994), las propiedades del texto están constituidas por una serie de principios que deben cumplir los discursos para ser leídos: adecuación (los textos deben estar bien contruidos desde el punto de vista comunicativo), coherencia (propiedad inherente a todo texto que le permite ser percibido como una unidad y no como una sucesión inconexa de enunciados), cohesión (la existencia mecanismos lingüísticos que revela la relación coherente entre las partes del texto), corrección o gramática, estilística y presentación.

Tenemos en cuenta, además, los marcadores discursivos como aquellas unidades que adquieren funciones relacionadas con la organización argumentativa, informativa o interaccional del discurso. (Borreguero Zuloaga, 2014)

Llamamos **enunciado** a cada secuencia con valor comunicativo, sentido completo y entonación propia. Lo distinguimos de la noción de **proposición**, que representa el contenido del enunciado y de la noción de **frase**, en tanto parte constitutiva de un enunciado. Consideramos **proposición subordinada** a otra proposición. Será de clase **adjetiva**, si cumple la función sintáctica del adjetivo; **adverbial**, si complementa al verbo y **sustantiva**, la que desempeña la función sintáctica del sustantivo.

Identificamos, además, **correcciones ortográficas** realizadas según cambios que intentar ajustar el texto a la normativa estudiada.

Distinguimos, desde el plano narrativo, el punto de vista que adopta el autor para otorgar a la voz narrativa: si lo hace desde un **narrador protagonista en primera persona**, una voz que es parte de la historia o un **narrador en tercera persona**, una voz ajena a la historia. También clasificamos los personajes contruidos y reparamos en la modalidad de diálogo elegida. Denominamos **pistas** a los indicios más o menos explícitos y eficaces en el relato que contribuyen a las deducciones de los investigadores.

### 1.3.3 Diseño Metodológico

La estrategia de análisis adoptada desde una perspectiva geneticista está regida por un principio que permite ahondar en el proceso de escritura. Es un principio interesado en explicar las motivaciones que llevan al autor a tomar decisiones de diferentes órdenes: en relación con el contenido de lo que escribió, con la manera en que lo escribió o con las modificaciones que hizo sobre lo que escribió. En consecuencia, nos permite rastrear huellas narrativas y huellas retóricas de la lectura sobre la escritura.

De esta forma, la recolección de datos implicó el análisis de las variantes introducidas por los estudiantes en sus producciones. Sistematizar esas modificaciones permitió hallar los vínculos con las propias intervenciones o las de otros en conversaciones literarias y en los diarios de lectura.

Estudiamos los cuentos de los niños con la finalidad de hacer un aporte a la discusión docente en torno de rastros o huellas de propuestas efectivas de la enseñanza a lo largo de seis años de escolaridad primaria. Lo hacemos desde la retórica, la narrativa y la temática, lo gramatical, lo lingüístico y lo semiótico. A partir de la reflexión sobre el proceso de escritura literaria, esperamos contribuir a la investigación sobre la didáctica de las prácticas de lectura y escritura, que aguarda a su vez poder sistematizar, describir, comprender y pensar intervenciones productivas en situaciones de escritura en las aulas del segundo ciclo de la escuela primaria.

Se trata de una investigación cuasi - experimental porque nuestro trabajo se ha desarrollado sobre actividades ya sistematizadas en esas aulas. Hemos interpretado los datos obtenidos luego de implementar la observación directa, la grabación y la desgrabación de sesiones de lectura, de conversaciones literarias y de análisis de relatos de enigma producidos por los estudiantes en sucesivas escrituras.

Tomamos la decisión de analizar cada producción, entrecruzando información obtenida a partir de la instrumentación del método de trabajo de la Crítica Genética, para individualizar y explicar los cambios realizados desde un pre-texto hasta la versión publicada en la antología.

Como anticipamos, las intervenciones del autor sobre su propio texto en el transcurso de la revisión fueron identificadas y clasificadas según los criterios: sustitución (reemplazo de una palabra o frase por otra) – agregado (incorporación de una palabra, frase o párrafo completo) – supresión (elisión de una palabra, frase, oración o párrafo).

Localizamos huellas de lo leído, a partir de la recuperación de hipótesis de lectura surgidas en el transcurso de las conversaciones literarias. Rastreamos marcas también del material proporcionado por las escrituras de la carpeta, provenientes de alguna pregunta del docente o de discusiones pendientes y de los diarios de lectura<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Los docentes proponen a los niños hacer alguna escritura al finalizar las lecturas individuales, con predominio de la consigna: "Qué te pareció lo que leíste, qué sentiste cuando lo leíste" y, en circunstancias muy puntuales, otras



Implementamos la tarea barthesiana del comentarista, que consiste en la identificación de fragmentos donde puedan observarse “migración de los sentidos o aforamiento de los códigos”. Como ya explicamos, localizar lexias en las producciones implica reconocer zonas de lectura que pueden leerse en más de un sentido o que resultan axiológicamente disruptivas. Definen la lexia simplemente unas pocas palabras o algunas frases, el espacio necesario para reconocer sentidos, que se extenderán según la “densidad de las connotaciones” o unidades de sentido. (Barthes, 2004:9)

Analizamos la versión publicada de cada texto desde su composición y en relación con algunos de los contenidos trabajados en el aula: la adecuación a la consigna, la construcción de narrador, de personajes, de pistas y de deducciones; la organización del relato y la secuencia narrativa.

### **Toma de datos**

Presenciamos y registramos grabaciones de momentos de lectura y de sus respectivas conversaciones literarias, momentos de escritura e instancias de intercambio en el transcurso del ciclo lectivo 2015 (Anexo 4). Seguimos dos grupos de 30 alumnos con maestros diferentes para seleccionar producciones y asegurar continuidad en el muestreo.

El material reunido para la investigación está conformado por:

- ✓ la secuencia didáctica correspondiente a la última propuesta de escritura del proyecto (Anexo 1: Secuencia didáctica),
- ✓ un pre - texto y la versión del cuento publicada en la antología del proyecto, de cada autora (Anexo 3: Proceso de producción),
- ✓ los diarios de lectura de cada una de las cuatro niñas. La selección respondió al criterio “carpeta completa”, es decir integrada por la mayor cantidad de trabajos posible (Capítulo 4. Conclusiones),
- ✓ la antología literaria propuesta por el grupo docente para lecturas colectivas y el corpus seleccionado por los docentes para lectura individual y

---

consignas menos abiertas vinculadas a alguna cuestión de motivación de los personajes, los hechos, alguna particularidad del estilo del autor, del género, de la literatura en sí.

- ✓ las desgravaciones de seis clases de intercambio entre lectores posteriores a lecturas individuales o colectivas transcurridas entre los meses de marzo, abril, junio y septiembre (Anexo 4: Registros de clase).

## Capítulo 2. Relevamiento e interpretación

### 2.1 Análisis de las producciones literarias de los niños

En este capítulo nos centramos en qué escribió y cómo lo hizo cada una de las autoras de los cuentos estudiados, a partir de la secuencia de trabajo planteada en clase.

Como explicamos en el capítulo anterior, en los cuatro cuentos policiales rastreamos huellas de la consigna elegida<sup>11</sup> por cada autora y de la noticia periodística propuesta por la maestra, que han sido desencadenantes de esta producción (Anexo 1: Secuencia didáctica). Encontramos rastros, también, de las historias que leyeron individualmente o en el aula, de las conversaciones literarias (Anexo 2: Recorrido lector y Anexo 4: Registros de clase), de las escrituras en la carpeta y de los diarios de lectura (Capítulo 4. Conclusiones).

Desde la información que la génesis del propio relato nos proporciona, estudiamos las intervenciones que cada autora realiza (entre la primera versión y la versión publicada) para clasificarlas, cuantificarlas y analizarlas.

Para analizar el plano retórico, describimos los cuentos adoptando la tarea barthesiana del comentarista, que consiste en reconocer *lexías* en las producciones. Es decir, que circunscribimos aquellas zonas del relato que pueden interpretarse en más de un sentido o posibilitan una lectura entrelíneas, como explicamos en el capítulo precedente<sup>12</sup>. Por otra parte, registramos el uso de estrategias discursivas de acuerdo con la clasificación que presenta Borreguero Zuloaga (2014).

Respecto del estudio del plano textualizador, tomamos de Serafini (1994) los desarrollos sobre *escritura de estilo cohesionado* y *escritura de estilo segmentado*. Estimamos que ambas categorías tienen suficiente amplitud como para permitirnos identificar y clasificar estrategias de cohesión utilizadas en cada producción. Teniendo en cuenta que el producto final del proyecto consistió en la elaboración de cuentos policiales, consideramos adecuado el abordaje de los rasgos genéricos del relato policial

---

<sup>11</sup> La secuencia didáctica prevé consignas de escritura de distinta complejidad. Las mismas fueron planteadas por el equipo docente, teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo de estudiantes.

<sup>12</sup> Las *lexías* en los cuentos producidos pueden visualizarse en las versiones publicadas, en diferentes colores y numeradas. (Anexo 3)

en el marco propuesto por Todorov (1987). Con este propósito, registramos: qué principios de género tienen los relatos estudiados, cuáles pudieron haber sido textos fuente de estas apropiaciones y qué hipótesis de lectura dieron cuenta de transformaciones sobre la noción de género respecto de la que los niños presentaban al inicio de la secuencia.

### **2.1.1 Primer cuento policial. Hipótesis de lectura: El lector es atrapado por la historia si logra identificarse con algo de lo que en ella se cuenta.**

El relato producido por Canela deriva de la primera alternativa de escritura: *Te propongo escribir un cuento policial a partir de la siguiente noticia sobre el robo de dos obras de arte. Para ello podrás elegir entre los siguientes posibles narradores en primera persona.* Entre las opciones dadas, la niña selecciona: *Un agente de seguridad encargado de vigilar las dos salas del Teatro Argentino* (Anexo 1: Secuencia didáctica).

Iniciamos el análisis a partir de los elementos que Canela toma de la noticia periodística propuesta por la maestra. Así como la consigna solicita, la autora presenta el hecho del robo de las obras de arte. La estudiante replica en el cuento la ubicación espacial de las costosas pinturas en dos salas diferentes (una en la planta superior y otra en el subsuelo) e incorpora una escalera entre ambas salas, como escenario del cruce entre el custodio y el ladrón. Recupera, además, un apartado de la página del periódico sobre la fragilidad de los sistemas de seguridad argentinos, para encuadrar el robo en la ausencia del personal de seguridad y dar por sobreentendido, más adelante, que se trata de una zona liberada. Según informa el apartado que acompaña el artículo periodístico del diario “El día”:

#### **“Fallan los sistemas de seguridad”**

Los robos de obras se hacen por encargo y el destino más importante es Europa. “La custodia de valiosas piezas en museos y centros de exposición deja mucho que desear en nuestro país”, dijo un especialista

En la escritura del diario posterior a la lectura de “La espera”, un cuento de Borges, Canela descubre que los títulos tienen una función. Concluye que el título puede revelar o dar indicios acerca de los resultados de la investigación como también puede despistar, pero que siempre tiene que ver con la trama:

Creo que el cuento se llama “La espera”, quizás porque Villari está como esperando el día de su muerte. Parecía como si estuviera impaciente porque sucediera. O si no, puede que Villari hubiera viajado a ese lugar, (que parecía ser Buenos Aires) para esperar algo. Algo que no se sabe en toda la historia.

Hipotetizar sobre la historia a partir del título es una práctica frecuente en la escuela, así como volver al texto luego de la lectura para verificarla, completarla o refutarla, como puede verse en los dos ejemplos que siguen: el primero planteado a partir del significado del nombre “Sherlock Time”, de Oesterheld y el segundo, sobre la base de “El rey de bastos”, de Ágatha Christie:

Voy a hacer este diario en general de todas las historias porque en el libro que yo tengo no sé si tiene 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. Cuesta imaginarlo y acostumbrarse. –claro que se llama así porque es un detective, pero que tiene que ver con el tiempo y el espacio.

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.

En su cuento policial, la niña toma el título del artículo *Un “dandy” robó dos obras de arte exhibidas en el Teatro Argentino*, para adecuarlo a la trama que propone: un sospechoso condenado por los medios periodísticos. En consecuencia, lo recorta y mantiene la distinción de la palabra “dandy” con otra tipografía, para relativizar su significado: *El dandy del Teatro*. Cabe destacar que Canela contrasta la vestimenta corriente con la noción que tiene de lo que es un *dandy*. Este término caracteriza al típico lord inglés, que viste un piloto blanco sobre su traje, anteojos, sombrero, que lleva un reloj con colgante en el chaleco, que fuma tabaco en pipa y que, por otra parte, es descendiente de nobles. Un estereotipo que se asocia a las costumbres *de caballero*, como este grupo de estudiantes leyó en las novelas de caballería en 4° grado y que Harrison describe:

-¿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. (En “Nido de Avispas”, de Ágatha Christie)

Avanzamos con la indagación, teniendo en cuenta las obras del corpus leídas en clase, para determinar la influencia que las mismas tuvieron sobre el relato creado por Canela. Estimamos pertinente, desde el plano discursivo, reparar en las lexias identificadas, es decir aquellas zonas del texto que posibilitan más de una interpretación, aquellas líneas que quedan a disposición de quien lee.

Como mencionamos al principio, la autora propone una voz narrativa protagonista encarnada en un guardia de seguridad. Este personaje da a conocer sus pensamientos y sus emociones en diálogo consigo mismo y con otros. Tal como sucede en “Emma Zunz”, otro de los cuentos de Borges leídos en clase, el narrador se va construyendo, erige la historia a medida que la va contando, no sabe de antemano lo que va a suceder. El narrador de “El *dandy* del Teatro” es un guardia, un empleado de seguridad que se enfrenta y denuncia a su jefe porque lo encuentra responsable de un delito. En el cuento de Borges, una mujer operaria vengó la muerte de su padre cuando mata al dueño de la fábrica, asesino de su progenitor. En el relato de Canela, el afán de justicia no lleva al narrador a cometer otro delito al ajusticiarlo, sino que el jefe (el verdadero culpable) es arrestado por la policía: “Entré al edificio y encontré a mi jefe (que se llamaba Bernardo Fusca) [...] Me corrí para que salga, mientras se dirigía a la salida, y los policías salían de los autos y se lo llevaban, mientras yo...”

El enojo del detective es un sentimiento central en el relato de Canela, tal como le sucede a Emma Zunz. Este agente de seguridad que narra la historia va cambiando de destinatarios y de motivaciones. Primero experimenta un malestar derivado de una premonición, una sensación de ansiedad y desasosiego: “Esa mañana me sentí terrible”. El personaje está tan perturbado que omite la lectura habitual del diario: “Eran como la una cuando me acordé de leer el diario”.

Como podemos observar en el cuadro comparativo, el primero de los cambios que Canela realiza sobre su pre - texto, es *esa mañana por aquella mañana*, demostrativo que le da mayor precisión a la frase de referencia temporal impregnada de emociones. Desde el plano discursivo, separa la secuencia del relato en dos párrafos para desconectar lo que el agente presiente, de lo que hace y piensa a continuación:

Versión 1	Versión 2
Aquella mañana me sentí terrible. Extrañé la mañana en la que me sentía bien, y creía que haría un excelente trabajo. No solo estaba mal, también estaba enojado. Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario. Era sábado, y a esa hora ya me estaba reemplazando Jack, ese joven novato de 22 años. Diría que es demasiado joven para este trabajo, pero parece que en esta época a nadie le importa éste. Es raro que a un extranjero quiera ser guardia de seguridad de un museo.	<b>Esa</b> mañana me sentí terrible. Extrañé la mañana en la que me sentía bien, y creía que haría un excelente trabajo. No solo estaba mal, también estaba enojado.  Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario. Era sábado, y a esa hora ya me estaba reemplazando Jack, ese joven novato de 22 años. Diría que es demasiado joven para el trabajo, pero parece que en esta época a nadie le importa éste. Es raro que a un extranjero le interese ser guardia de seguridad de un museo.

De la misma manera que lo utilizan Sherlock Holmes o Hércules Poirot en las obras de Conan Doyle y de Ágatha Christie leídas en clase, el guardia de seguridad devenido detective que narra la historia tiene a su disposición el diario del día. Sus emociones no lo abandonan: “En fin, cuando leí la noticia a un costado de la primera plana, no *me* lo podía creer” (Anexo 3,3.5.1 Canela, lexia 2). Discursivamente, el pronombre *me*<sup>13</sup> que integra el enunciado carga de énfasis el hecho de dudar. Esta palabra resalta, también, el estado de ánimo del personaje: angustia, inquietud, nerviosismo, perturbación.

Cuando el narrador lee el anticipo de la primera plana se muestra indignado. No cree en lo que lee ni acepta la posibilidad de ser decepcionado por Jack, su reemplazante. Incorpora el verbo *ir*, para indicar la localización desesperada de la noticia completa, cuando cuenta: “Enseguida fui hasta la página” (expresión de uso frecuente entre los nativos digitales).

Nuevamente sobre la tabla, podemos visualizar las decisiones tomadas entre ambas versiones: cuando Canela elimina por inadecuado el adverbio *también* del primer enunciado, sostiene el pronombre *me* en la frase mencionada y hace el agregado:

Versión 1	Versión 2
Ese chico <del>también</del> me reemplazaba desde las doce y las dos de la tarde. En fin, cuando leí la noticia a un costado de la primera plana, no <b>me</b> lo podía creer, habían robado dos muestras de arte de las dos salas donde yo vigilaba.	Ese chico me reemplazaba desde las doce hasta las dos de la tarde. En fin, cuando leí la noticia a un costado de la primera plana, no <b>me</b> lo podía creer: habían robado dos muestras de arte de las dos salas donde yo vigilaba. <b>Enseguida fui hasta la página donde estaba la noticia.</b>

<sup>13</sup> Estudios lingüísticos proponen trabajar la agramaticalidad en las aulas, en función de la enseñanza de la lengua estándar, sin perder de vista que las variaciones tienen significado para los hablantes: “Puede ocurrir que una creencia, bien como un habla cargado de cultura (como el argentino), no funcione muy bien afuera de determinado contexto. Pero, lo importante es conocer, saber comparar y aceptar lo que el otro piensa, lo que el otro es. Eso es, sin duda, una clave para un buen aprendizaje. La cultura de uno no debe sobreponerse a la cultura de otro y, así, es con el habla. Lo que se debe ocurrir es un debate que abra camino para un conocimiento más amplio, de un grado más alto por abarcar una significación más grande.”

Según nuestras interpretaciones, el investigador intuye que esa persona a la cual van a culpar del delito de robo no puede haber sido responsable, aunque, en un momento duda de su apreciación y así lo expresa: “*Pero ¿en qué estás pensando? - me dijo de nuevo mi mente.*” Cuando el detective reacciona, reúne una serie de indicios que da a conocer paulatinamente, señales que sustentan la primera de las presunciones, y finalmente, se inclina por una de las posibilidades: “*Digamos que le hice medio caso*” (refiriéndose a su conciencia, en diálogo consigo mismo).

El protagonista de “El dandy del teatro” entra en acción y el monólogo interior persiste, pues se interroga acerca de la inocencia del sospechoso, se habla a sí mismo. Canela elimina una frase que resulta irrelevante y separa este pensamiento abrumador en tres párrafos: uno para la duda, otro en el que se retracta y otro para la acción:

Versión 1	Versión 2
<p>A menos que... no - me dije-, no puede ser que él lo hiciera.” Pero aún así la mayoría de los datos le apuntaban. Todos salvo el de que el culpable era un “dandy”. Jack no solía vestir muy elegante. De hecho, en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba andando en patineta y esas cosas, o durmiendo en su casa, según él me cuenta. Y no creo que necesite estar de traje para hacer eso. <del>Es un muchacho muy tranquilo para las cosas que hace.</del> Pero ¿en qué estás pensando? - me dijo de nuevo mi mente - ¡Jack estaba trabajando a esa hora, y sabes que, por cómo es, no vestiría de esa forma! ¡Es un chico actual, que viste de forma actual! Digamos que le hice medio caso, no sé, pero la cuestión es que salí corriendo para el teatro, que es donde estaba ese tipo de museo, en parte para trabajar (porque ya iban a ser las 14:00) y en parte para tener más detalles, la mayoría de parte de Jack.</p>	<p>A menos que... no -me dije-, no puede ser que él lo hiciera.” Pero aun así la mayoría de los datos le apuntaban. Exceptuando el de que el culpable era un “dandy”. Jack no solía vestir muy elegante. De hecho en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba andando en patineta y esas cosas, o durmiendo en su casa, según él me cuenta. Y no creo que necesite estar de traje para hacer eso.</p> <p>Pero ¿en qué estás pensando? - me dijo de nuevo mi mente -“¡Jack estaba trabajando a esa hora, y sabes que, por cómo es, no vestiría de esa forma! ¡Es un chico actual, que viste de forma actual!</p> <p>Digamos que le hice medio caso, no sé, pero la cuestión es que salí corriendo para el teatro, que es donde estaba ese tipo de museo, en parte para trabajar (porque ya iban a ser las 14:00) y en parte para tener más detalles, la mayoría de parte de Jack.</p>

De acuerdo con lo que venimos sosteniendo, son intuiciones las que impulsan al narrador a recorrer el lugar de los hechos. Él se autoconviene de que “ese chico”, el que cuenta con la indiferencia de la sociedad, que “es demasiado joven para el trabajo”, que no encuentra otra alternativa laboral siendo extranjero, o, tal vez, desea desempeñarse como guardia de seguridad, ha sido despedido. (Anexo 3, 3.5.1 Canela lexia 1)

A través de la lectura del relato y de algunos supuestos culturales de clase, podemos conjeturar que Canela pergeña, en la figura del detective, un adulto que se responsabiliza por haber hecho trabajar al joven en su lugar (Anexo 3, 3.5.1 Canela, lexia 6). Un adulto que, como tal, asume el derecho de hacerle preguntas a Jack, y encuen-



tra formas de justificar su accionar: “empecé a hacerle preguntas sobre dónde había estado el día anterior, por qué no vio nada y por qué él no me había avisado antes”.

En la instancia de revisión de su propia escritura, podemos visualizar que la niña sustituye la frase *al final*, referida a la última parte de una serie de hechos por *final(mente)*, por un adverbio que forma parte de elementos ordenados como en este caso, las acciones del agente para evitar el despido de su protegido. Reitera el uso del pronombre personal en la sustitución de *dije* por un verbo del decir y un adverbio con valor absoluto. Elimina también un pronombre, para elegir la alternativa desinencial del sujeto y también la locución conjuntiva que denota una salvedad, para convertirla en una obligación:

Versión 1	Versión 2
Insistí en que yo tenía que hacerme cargo de Jack y no él, y <del>al</del> final y milagrosamente cedió. Jack me dijo que no tendría que haberlo hecho, pero igual quedó muy agradecido. <b>Le dije</b> que no iba a dejar que lo despidieran, pero empecé a hacerle preguntas de dónde había estado el día anterior, por qué él no vio nada y por qué <del>al menos</del> él no me había avisado antes.	Insistí en que yo tenía que hacerme cargo de Jack y no él, y final y milagrosamente cedió. Jack me dijo que no tendría que haberlo hecho, pero igual quedó muy agradecido. <b>Yo le contesté simplemente</b> que no iba a dejar que lo despidieran, pero empecé a hacerle preguntas sobre dónde había estado el día anterior, por qué no vio nada y por qué él no me había avisado antes.

El narrador creado por Canela incluye, en complicidad con el lector, la difundida imagen de un guardia de seguridad yendo a buscar un café, franqueada por la inexperiencia propia de su juventud, una condición que no le permite ver que su trabajo va más allá de quedarse junto a las obras: “[...] fue a buscar un café de la cafetera de la planta baja y que cuando subía de nuevo, por las escaleras se cruzó con un hombre bien vestido al que le vio aspecto de sospechoso...” El experimentado agente no se explica cómo el joven no tiene la precaución de llamar a la policía cuando sospecha de la persona con la que se cruza.

El cambio del verbo *decir* por *contar* sobre el primer enunciado es una opción adecuada entre otros verbos del decir, pues está más próxima a la idea de testimonio. Canela ajusta la gramaticalidad de la frase *al que le pareció sospechoso* por *al que le vio aspecto de sospechoso*. Elimina el pronombre *que*, antepuesto a la frase *tenía que seguir trabajando*, para expresar un límite a las acciones y descartar que fuera parte de algo más entre lo que venía diciendo. Tacha *las escaleras* del penúltimo enunciado, como reiteración innecesaria por su obviedad, dado que estaba subiendo, y reemplaza, por último, *al piso* por *a la sala*, por ser el sitio al que pretendía llegar, el lugar del delito:

Versión 1	Versión 2
Me <b>dijo</b> que todo estaba tranquilo a esa hora, como de costumbre, así que fue a buscar un café de la cafetera de la planta baja y que cuando subía de nuevo, por las escaleras se cruzó con un hombre bien vestido <b>al que le pareció sospechoso</b> , pero <del>que</del> tenía que seguir trabajando, así que siguió subiendo <del>las escaleras</del> hasta llegar <b>al piso</b> , en donde se sobresaltó al ver que faltaban las dos obras.	Me <b>contó</b> que todo estaba tranquilo a esa hora, como de costumbre, así que fue a buscar un café de la cafetera de la planta baja y que cuando subía de nuevo, por las escaleras se cruzó con un hombre bien vestido <b>al que le vio aspecto sospechoso</b> , pero tenía que seguir trabajando, así que siguió subiendo hasta llegar <b>a la sala</b> , en donde se sobresaltó al ver que faltaban las dos obras.

Haciendo una nueva referencia al malestar experimentado por el investigador, el personaje se encuentra en la disyuntiva entre seguir sus pensamientos negativos, producto del miedo ante las características de su reemplazante en esa clase de trabajo o a los dichos del diario. O a ambos (Anexo 3, 3.5.1 Canela, lexia 2). Si bien él mismo se reconoce como parte de una sociedad que no confía plenamente en los jóvenes (Anexo 3, 3.5.1 Canela, lexia 1), corre en busca del chico, a quien necesita interrogar.

El enojo se acrecienta cuando el narrador advierte que no ha sido informado en tiempo y forma sobre la desaparición de las obras ni sobre el sospechoso. (Anexo 3, 3.5.1 Canela, lexia 3): “Dijo que no me pudo avisar porque Bernardo [el jefe] no se lo permitió.” Canela sustituye el enunciado *Esto me enojó un poco por Entonces en ese momento me enojé más*. Considera necesario reiterar que es en ese momento que se enfurece para enfatizar esa emoción que se acrecienta:

Versión 1	Versión 2
Cuando llegué, por un momento me sorprendió que no hubiera policías, pero después me dije que por qué los habría, si todo había pasado el día anterior. <b>Esto me enojó un poco</b> , ¿por qué nadie (ni siquiera Jack) me había avisado?	Cuando llegué, por un momento me sorprendió que no hubiera policías, pero después me dije que por qué los habría, si todo había pasado el día anterior. <b>Entonces en ese momento me enojé más</b> , ¿por qué nadie (ni siquiera Jack) me había avisado?

El agente de seguridad encuentra a su jefe, quien ya había despedido a Jack. Lo perturba el horror de que alguien pudiera perder un trabajo por el solo hecho de ser joven o extranjero, aún habiéndose convertido en ladrón. O las tres cosas (Anexo 3, 3.5.1 Canela, lexia 5). El protagonista se muestra indignado por los argumentos de su jefe y se propone repararlo: “Insistí en que yo tenía que hacerme cargo de Jack y no él” (Anexo 3, 3.5.1 Canela, lexia 7). En consecuencia, decide hacerse cargo de su iniciativa y perder su empleo o convencer al jefe de que dejara sin efecto la decisión de echar al joven: “Jack me dijo que no tendría que haberlo hecho, pero igual quedó muy agradecido. Yo le contesté, simplemente, que no iba a dejar que lo despidieran.”

Entre la primera y la segunda versión sobre el encuentro del protagonista con su superior, Canela elimina la información que remite a una conversación entre éste y el joven y quita todo lo concerniente a la percepción que el narrador tiene sobre el detective. También sustituye *me miró fijamente y me dijo*, frase que implica amenaza, por *me vio y me dijo*, para dar por sobreentendido algo que aún su empleado no comprende. Estas decisiones de escritor son coherentes con el enunciado que inicia el párrafo: *No tenía sentido*.

De esta manera, la autora interviene para que el narrador quede focalizado en los dichos del jefe y en la incertidumbre que experimenta en esta escena. Primero Canela reemplaza, en la voz del jefe, la frase *y hubiera sido muy fácil ver al ladrón* por *se supone que podría haberlo visto muy fácilmente*, mediante la cual acusa en forma directa al joven Jack. Por otro lado, suple la frase *a esa hora*, más inherente a una investigación por *en ese momento*, expresión más próxima a una acusación sin pruebas, forzada. Además, la niña corrige la agramaticalidad de un enunciado que denota lo que el narrador va a tomar como un indicio de investigación: el gesto inmutable de su jefe cuando efectúa el despido.

Versión1	Versión2
<p>No tenía sentido: eran justo las dos salas donde yo trabajaba. Entré al edificio y encontré a mi jefe hablando con Jack. <del>Este último se veía desanimado, y movía negativamente la cabeza. Yegué junto a ellos y mi jefe (que se llamaba Bernardo Fusca) me miró fijamente y me dijo:</del></p> <p>- Lamentamos no haberte avisado, pero no tuvimos tiempo. Quizás te hayas enterado, pero sucede que robaron las dos obras de las dos salas donde tú trabajas. Como nadie vio nada y el que en ese momento estaba de guardia era Jack, <b>y hubiera sido muy fácil ver al ladrón</b>, hemos decidido despedirlo por estar ausente <b>a esa hora</b>.</p> <p>No podía creerlo. No podía creer que despidieran a Jack por eso... no podía creer la tranquilidad <b>con que me lo dijo mi jefe al decirlo</b>.</p>	<p>No tenía sentido: eran justo las dos salas donde yo trabajaba. Entré al edificio y encontré a mi jefe (que se llamaba Bernardo Fusca), <b>que me vio</b> y me dijo:</p> <p>- Lamentamos no haberte avisado, pero no tuvimos tiempo. Quizás te hayas enterado, pero sucede que robaron las dos obras de las dos salas donde trabajas. Como nadie vio nada y el que en ese momento estaba de guardia era Jack, <b>y se supone que podría haberlo visto muy fácilmente</b>, he decidido despedirlo por estar ausente <b>en ese momento</b>.</p> <p>No podía creerlo. No podía creer que despidieran a Jack por eso.....no podía creer la tranquilidad <b>en la cara de mi jefe al decirlo</b>.</p>

También en “El carbunco azul” de Conan Doyle, el delincuente es protegido por Holmes, cuando decide no entregarlo a la policía por ser la víspera de Navidad:

— Después de todo, Watson — dijo Holmes, estirando la mano para tomar su pipa de arcilla—, no estoy contratado por la policía para suplir sus deficiencias. Si Horner estuviera en peligro, sería otra cosa. Pero este hombre

no atestiguará en su contra y el caso se desvanecerá. Supongo que estoy dejando sin condena un delito, pero es también posible que esté salvando un alma. Este hombre no volverá a delinquir. Está demasiado asustado. Envíelo ahora a la cárcel y lo convertirá en delincuente de por vida. Además, es Navidad, época de perdón. El destino nos ha puesto en el camino un problema de lo más singular y extraordinario, y su solución es la recompensa. Ahora, si tiene la bondad de tocar la campanilla, doctor, comenzaremos otra investigación, cuyo personaje principal es también un pájaro.

Como puede observarse en el siguiente fragmento del Registro de Clase n°2 (Anexo 4, 4.2 “La aventura del carbunco azul”), la actitud de Holmes en esta historia es cuestionada fuertemente por el grupo, dadas las distintas opiniones regidas por el sentido de justicia que cada niño pone en juego.

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?

Sin embargo, Canela enfrenta el desafío de utilizar este recurso para atrapar al lector cuando defiende al joven, a pesar de las contradicciones que siente. Por otra parte, Fusca no sólo se entrega, sino que intenta reparar el daño ocasionado a su empleado otorgándole un ascenso. Mientras en la primera versión, el jefe se despide burlando al detective, su ex empleado, en la segunda versión la autora reemplaza sus expresiones por un anuncio. El reconocimiento del delincuente *en acto* enaltece la figura del investigador. La eficiencia de su trabajo es premiada con un ascenso.

Versión 1	Versión 2
- Bue, ya es la hora - dice Husca dijo, mientras se levanta del asiento, sonriendo.	-Bueno, ya es hora de irme -dijo, sacando unos papeles de un cajón y entregándomelos- esto es para usted.

Como anticipamos, el culpable de “El *dandy* del teatro” nunca confiesa, sino que va por el sesgo y logra que las conclusiones queden en evidencia sin ser explicitadas. Estas estrategias discursivas que utiliza Rodolfo Walsh para presentar indicios y deducciones en “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)”, otra de las obras leída en clase, son adoptadas por Canela cuando el narrador descubre al jefe:

-Lamentamos no haberte avisado, pero no tuvimos tiempo. Quizás te hayas enterado, pero sucede que robaron las dos obras de las dos salas donde trabajas. Como nadie vio nada y el que en ese momento estaba de guardia era Jack, y se supone que podría haberlo visto muy fácilmente, he decidido despedirlo por estar ausente en ese momento.

No podía creerlo. No podía creer que despidieran a Jack por eso.....no podía creer la tranquilidad en la cara de mi jefe al decirlo. Insistí en que yo tenía que hacerme cargo de Jack y no él, y final y milagrosamente cedió.

[...] -Extraño, lo del robo, ¿no? - se notaba en su voz que estaba apesadumbrado, aunque sonreía.

Solo se me ocurrió responder que sí; no entendía para qué quería hablar de eso. Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía.

-Esto cansa ¿sabe? es agotador...

Yo asentí, aunque no sienta lo mismo que él, pero, ¿a dónde quería llegar?

-Con lo de que nadie pudo ver al culpable, la gente empieza a hacer preguntas y a quejarse de cosas como nuestra seguridad.

La historia escrita por Canela es desencadenada por una noticia, tal como lo plantea la consigna de trabajo ya referida, y el acusado es inocente: “Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario. [...] Decía que un “dandy” entró saludando con un “good morning” y las robó sin que nadie lo viera.” En el “Bar de Gandia” de Sauer, también lectura de clase, el narrador presenta una imagen falsa del protagonista a través de una noticia del diario. Gandia no es el delincuente que muestran los periódicos, sino un hombre con personalidad y valores diferentes.

Como podemos observar, algunos comportamientos y motivaciones de los personajes de otras historias van tallando a los personajes presentados por Canela. De la misma manera sucede con otro de los cuentos leídos en el aula, “El corazón delator”. En el relato de Poe, el narrador va dando señas de la culpa que lo socava como autor del crimen, para terminar, confesando. En “El *dandy* del teatro” los dichos del jefe y las apreciaciones del narrador ponen en evidencia cómo la culpa lo traiciona y queda manifiesta su responsabilidad sobre el delito. Canela juega con la tonalidad de la voz del culpable, logra reflejar su estado de ánimo, como lo hace con el detective al inicio del relato: “se notaba en su voz que estaba apesadumbrado.” La niña utiliza la escritura entre líneas para revelar las circunstancias: “Esto cansa ¿sabe? es agotador”; “Bueno, ya es hora de irme.” El narrador describe los movimientos del personaje que resulta ser el verdadero culpable: “Fusca miraba por la ventana, cada vez más cansado”.

En este fragmento, Canela realiza dos sustituciones. La primera de ellas es el reemplazo de la frase *antes de que pudiera empezar a hablar*, como si lo que siguiera fuera un extensísimo discurso que revelara quién es el verdadero culpable y todas las deducciones del improvisado detective. La coloquial expresión *antes de que pudiera abrir la boca* implica que el narrador hablaría, aunque nada tuviera que agregar a las evidencias. La segunda intervención es el canje del artículo *las*, por el adjetivo *sus*, para modificar al sustantivo *luces*, ajuste que da cuenta de la presencia policial por el despliegue luminoso de los patrulleros:

Versión 1	Versión 2
<p>Me saludó, lo saludé, y antes de que pudiera <b>empezar a hablar</b>, me dice con una cara de cansancio:</p> <p>- Extraño, lo del robo, ¿no? - se notaba en su voz que estaba <del>como</del> apesadumbrado, aunque sonreía.</p> <p>Sólo se me ocurrió responder que sí; no entendía <del>por</del> qué quería hablar de eso <del>ahora</del>. Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía...</p> <p>- Esto cansa ¿sabe? es agotador...</p> <p>Yo asentí. Aunque no sienta lo mismo que él, pero, ¿a dónde quería llegar?</p> <p>- Con lo de que nadie le pudo ver al culpable, la gente empieza a hacer preguntas... y a quejarse de cosas como nuestra seguridad.</p> <p>A veces, Fusca miraba por la ventana, cada vez más cansado. Estuvo hablando así hasta que me preguntó qué hora era. Le dije que era la una menos cuarto. Entonces me pidió que me fijara si estaba llegando la policía. Me asomé y vi los autos con <b>las</b> luces azul y rojo.</p>	<p>Me saludó, lo saludé y, antes de que pudiera <b>abrir la boca</b>, me dice con una cara de cansancio:</p> <p>-Extraño, lo del robo, ¿no? - se notaba en su voz que estaba apesadumbrado, aunque sonreía.</p> <p>Solo se me ocurrió responder que sí; no entendía para qué quería hablar de eso. Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía.</p> <p>-Esto cansa ¿sabe? es agotador...</p> <p>Yo asentí, aunque no sienta lo mismo que él, pero, ¿a dónde quería llegar?</p> <p>-Con lo de que nadie pudo ver al culpable, la gente empieza a hacer preguntas y a quejarse de cosas como nuestra seguridad.</p> <p>A veces, Fusca miraba por la ventana, cada vez más cansado. Estuvo hablando así hasta que me preguntó qué hora era. Le dije que eran las dos y cuarto. Entonces me pidió que me fijara si afuera estaba la policía. Me asomé y vi los autos con <b>sus</b> luces azul y rojo.</p> <p>-Bueno, ya es hora de irme -dijo, sacando unos papeles de un cajón y entregándomelos- esto es para usted.</p>

Hasta aquí, hemos tomado la figura del narrador creada por Canela como eje de análisis para vincular su relato con los cuentos leídos en clase y hemos hecho algunas referencias a las escrituras no literarias derivadas. Como explicamos al comienzo del capítulo, la secuencia prevé escrituras promovidas a partir de la lectura del maestro y, en simultáneo, escrituras sobre las lecturas que los niños tienen a cargo denominadas *diarios de lectura*. Ambos materiales constituyen fuentes de análisis, ya que nos permiten profundizar las hipótesis planteadas acerca de la lectura literaria como mediadora del proceso de producción escrita.

Las escrituras inmediatas a la lectura que se efectúa en el aula se desprenden de una invitación, por parte del docente<sup>14</sup>, a plasmar sobre la hoja de carpeta aquellos pensamientos, opiniones, relaciones con otros textos, emociones, sensaciones que los niños decidan comunicar para compartir con el grupo de pares. Se proponen con la intención de *guardar memoria* de lo conversado en clase o de *registrar algo pendiente*

<sup>14</sup> Como ejemplo tomamos el fragmento del registro de clase n°2 (Anexo 4) donde la maestra introduce, diciendo:

Les estoy repartiendo las antologías, porque como quedamos en el día de ayer, hoy vamos a continuar conversando un poquito más sobre el cuento que leímos ayer. Se acuerdan? Y les había pedido que, en la carpeta, uds. escribieran qué les había pasado. Cuando finalice la clase de hoy, les voy a pedir que me entreguen esa hoja en la que escribieron. Sí? Se acuerdan? Pueden tener la carpeta abierta para recordar lo que escribieron en el día de ayer.

de discusión. Los *diarios de lectura*, en cambio, tienen el propósito de *capturar* esas primeras impresiones que despiertan los textos literarios luego de un encuentro privado entre cada lector y el material del corpus. Cabe aclarar que este material no necesariamente se comparte con el grupo de clase. Nuestra tarea consiste en registrar en qué se enfocan los niños, para descubrir qué leen y desde dónde están leyendo, es decir, de qué modo lo están haciendo.

En primera instancia, tomamos los diarios de Canela para identificar y registrar sus modos de leer. Esto implica revelar desde dónde lee, a partir de aquello en lo que se detiene, y cómo construye sus interpretaciones cuando lee, si repara en el género de los textos o en el estilo de los autores, si establece vinculaciones con otras tramas, si hace referencia a personajes tipificados o si es la retórica la que despierta su atención. También nos ocupa advertir si hace referencia a un contenido de la estructura narrativa policial y de qué manera lo hace, como por ejemplo, la escena del crimen o la investigación. Es factible, a partir de este análisis, reponer desde dónde escribe según lo que la niña se esté preguntando o aquello en lo que esté reparando y exprese por escrito: puede hacerlo desde sus experiencias de vida, desde los libros que leyó, desde las conversaciones literarias, desde las películas que vio, desde las historias que escuchó o se imaginó.

Pero antes de adentrarnos en este aspecto, debemos tener en cuenta que hubo una primera situación de escritura del proyecto, donde la invitación consistió en *escribir a la manera de Conan Doyle*. Los contenidos trabajados en esta secuencia proporcionan un recorrido por las particularidades del género, que resultará un punto de partida para las siguientes propuestas de escritura literaria. A esta altura del proyecto, el grupo de clase ya ha leído “Cuento policial”, de Denevi y dos títulos de Conan Doyle: “El carbunclo azul” y “La aventura de los tres estudiantes”.

En el fragmento del Registro de Clase n°4 (Anexo 4, 4.4 Escritura al estilo Conan Doyle) se pueden observar, en primer lugar, las reacciones de los niños a la consigna de escritura que propone la docente. Vemos que se muestran asombrados, pero entusiasmados al mismo tiempo. Empiezan a hacer preguntas y la maestra los anima a enfrentar el reto, explicando que tendrían varias clases para lograrlo:



D: El desafío tiene que ver con que escribamos un cuento al estilo Conan Doyle.  
A: Qué?  
A: Hecho!  
A: No!  
A: Sí, pero en grupo!!!  
D: Cada uno de uds. va a ser el escritor y el autor del cuento. Si bien, cada uno va a pensar su propia historia, van a haber momentos de discusión sobre algunas cosas. Después, cada uno va a tener que seguir solo. Ese cuento va a ser al estilo Conan Doyle.  
Julián: Tenemos que inventar nombre y todo eso?  
A: Título!!!  
Julián: El título, por ahí, lo pensábamos acá...  
A: En parejas?  
D: Uds. van a ser autores de su propio cuento...  
A: Lo tenemos que inventar.  
D: A medida que vayamos conversando, acordaremos...  
A: Lo podemos hacer de tres hojas, más o menos?  
D: Decisiones que vamos a ir tomando...

El estilo Conan Doyle ya ha sido tema central de las conversaciones literarias (Anexo 4, 4.4 Escritura al estilo Conan Doyle) previas a la primera instancia de producción. Los niños participaron de clases de la secuencia de escritura, en las que se hicieron aproximaciones a las nociones de género y de trama para poder pensar en qué y en cómo escribir y volvieron sobre los textos para reconocer formas y expresiones características de los personajes.

Luego de este recorrido, Canela se muestra familiarizada con el estilo Conan Doyle en sus diarios y cuestiona las decisiones del autor sobre uno de los títulos que está leyendo por su cuenta. Considera que “La aventura de las cinco semillas de naranja” tiene un final “muy abierto” y atribuye a esta particularidad su desencanto como lectora. De este modo, la niña vincula el interés del lector con la extensión del texto y escribe en consecuencia:

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 éste un libro de aventuras y no de una sola, tenían que hacerla corta para que interesara.

Me resultó muy interesante eso de las semillas, que el tío quemara los papeles porque al parecer sabía algo, que en la carta decía que puso esos papeles en el reloj de sol y que si el que lo recibía no lo hacía, moriría. Pero no me gustó nada que el joven que contó eso también lo sufriera.

En el mismo sentido, luego de leer “La banda de lunares”, Canela hace hincapié en el entramado y en el efecto sorpresa logrado por Conan Doyle. La estudiante explicita las características del texto que resultan de su agrado como lectora y vuelve a enfocarse en el final:

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 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 Roylote y dice que no le importa mucho, probablemente porque fue un hombre del que no se podía sentir mucha pena.” (Sobre “La banda de lunares”, de Arthur Conan Doyle)

Como vemos a continuación, sucesivas lecturas de textos literarios de otros autores permitieron ratificar algunas de las hipótesis planteadas mientras que, por su grado de provisoriedad, otras fueron cuestionadas y modificadas a partir de nuevas lecturas disruptivas. En otras palabras, los niños leyeron textos literarios de trama policial (como la poesía de Nogueras, que juega con los tópicos del policial), pero que no entrarían en la clasificación *cuento policial* según las restricciones convencionales de género. En este sentido, conclusiones que funcionaron para una situación de lectura o de escritura, en una nueva situación de lectura o escritura se revisan y complejizan.

Luego de leer “Cuento Policial” de Marco Denevi, Canela problematiza la noción de cuento que ha construido, una conceptualización que responde a la forma canónica más divulgada, en relación con la estructura, las explicitaciones, los personajes. Esto se evidencia en sus argumentos, donde ella señala falta de información y hace referencia a la extensión: “Para mí, es más bien un resumen de una historia, porque si hubiera sido un cuento de verdad hubiera tenido más detalles”. Es pertinente aclarar que se trata de un problema planteado por el conjunto de la clase, espacio donde los niños exponen los obstáculos que les presenta el texto, desde la forma o el estilo. En general, los estudiantes atribuyen estas dificultades a la extensión, al contexto de la producción, al cronolecto, a su corta experiencia como lectores. (Anexo 4, 4.1 “Cuento policial”)

A partir de textos que lee en clase más adelante, Canela amplía su noción de *cuento*, pues está en condiciones de incluir microrrelatos<sup>15</sup> a esta clasificación. De este modo, la niña contempla otras posibilidades de interactuar con el lector, como en el caso de “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)” de Rodolfo Walsh:

Para mí que quizás el autor pensó que para hacer una introducción o un cuento tan largo, con tantas explicaciones complicadas. ¿Para qué irse por las ramas, como tantos escritores de cuentos policiales hacen? No es necesario. Si podía hacer tranquilamente una historia que ya empezara hablando de un portugués muerto entre los cuatro que había, y que los comenzaran a interrogar en ese mismo momento. Yo creo, para hacerlo más sencillo y directo todavía, lo separó todo como en pequeñísimos capítulos o partes cortantes. Con eso último me refiero a que eran casi siempre lo mismo. La pregunta que le hacían a los portugueses, lo que respondía si decía nada porque estaba muerto.

En su diario de lectura, la estudiante da cuenta de que ha enriquecido la noción de cuento. El avance conceptual queda en evidencia cuando afirma que no es necesario escribir un largo texto para que cumpla con la condición de ser un cuento. Esta adquisición le permite a Canela, también, posicionarse como escritora para reconstruir una posible planificación del relato de Walsh y justificarla, desde las regularidades que descubre como lectora.

Cuando escribe sobre “El último caso del inspector” de Noguerras, una poesía que juega con los tópicos del policial, Canela demuestra haber ampliado aún más la noción de cuento y, a su vez, de cuento policial cuando agrega: “Para mí no es ni una poesía ni un verso ni una rima ni nada. Ya lo expliqué en clase, para mí es una forma distinta de escribir un cuento policial...” Se aproxima a la idea de trama policial, cuando asevera que hay requisitos:

[...] como si la sola razón de que haya un asesinato pueda cambiar por completo el valor de cualquier cosa o persona. Y también por esa forma de

---

<sup>15</sup> Cutillas, G. “[Microrrelato] Texto breve en prosa, de naturaleza narrativa y ficcional, que usando un lenguaje preciso y conciso se sirve de la elipsis para contar una historia sorprendente a un lector activo.”

narrar todo, refiriéndose a eso, y como si esas cosas y esas personas no tengan esa importancia elemental aún.

De acuerdo con lo que introdujimos, las escrituras promovidas a partir de la lectura en clase incluyen también respuestas a algunos interrogantes planteados, pendientes de discusión o, tal vez, inquietudes, alguna frase relevante, comentario o pregunta que la maestra evalúa pertinente seguir pensando. Por ejemplo, en respuesta a una pregunta que hace la docente sobre la posibilidad de incluir, o no, las lecturas que propone el proyecto en un género en particular, Canela contesta: “Sí, nos parece que todos son del género policial porque en todos ellos hay o algún crimen o algún robo o alguna desaparición o un investigador de algo o alguien, etc.”. Su comentario se relaciona estrechamente con la pregunta de la maestra, que crea la necesidad en los niños de encontrar nuevos criterios de clasificación para ampliar el repertorio disponible.

En instancia de escritura posterior a la lectura, Canela registra, luego de leer “El bar de Gandia” de Juan José Saer: “[...] tenía algo de parecido con (aunque muy poco) un cuento policial o el cuento policial o el cuento “La espera” y también apenas con “Emma Sunz”, no voy a explicar por qué.” La niña afirma estar leyendo cuentos policiales porque tienen características comunes a otros cuentos que leyó. Asocia el texto de Saer con títulos de Borges y concluye que la trama los define como policiales.

La estudiante advierte, además, que “El bar de Gandia” no es un cuento, que Saer no narra sino más bien describe una escena, un modo de vida: “Y no, porque después de todo no era totalmente (de hecho, no tenía casi nada) de un cuento policial. Parecen que trataba más que nada de quién era Gandia, de su arresto.”

Estas producciones no literarias ponen en evidencia la trascendencia del propósito didáctico que promueve la deconstrucción de la noción de cuento, en primer lugar, y posteriormente la de género policial. La problematización de estos conceptos despliega diferentes respuestas que los niños elaboran para explicar y clasificar variantes en los relatos, donde no hay crimen sino otra clase de delito. Párrafos más arriba, puntualizábamos que algunos niños parecían restringir el concepto de cuento policial a la existencia de un crimen y no contemplaban otras formas que adquiere el delito.

Cuando Canela escribe a través del narrador, hace referencia a un párrafo del diario que lee el detective y evidencia homologar crimen con delito: “También el artículo hablaba de personas que parece que contrataban extranjeros para cometer sus

crímenes...” Como autora del relato, reúne en ese momento la experiencia de un delincuente con la inexperiencia propia de un joven (Anexo 3, lexia 4). Desde la voz narrativa, la niña juzga a la sociedad argentina como prejuiciosa, sociedad para la cual los ladrones “se visten” de ladrones: “¡Es un chico actual que viste de forma actual!”.

En el siguiente fragmento de clase (Anexo 4, Registro de Clase n°3), se puede ver cómo interviene la docente para retomar lo trabajado previamente y desplegar la noción de delito, dado que en el cuento “Los tres estudiantes”, de Conan Doyle no hay un crimen sino un robo:

D: [...] Bueno, se acuerdan lo que les estaba diciendo en el día de ayer, que tuvimos unos minutos... (Dirigiéndose a una niña que levanta la mano) Francisca, ¿te acordás?  
Francisca: Lo último que estuvimos viendo era si hubo un crimen o no. Lo que Nicole había dicho era que por el examen te dan una beca para seguir estudiando. Y si había un fraude era para ganar ese dinero.  
D: ¿Están todos de acuerdo con lo que dice? ¿Todos están pensando lo mismo? ¿En que el delito, en este caso, sería la copia del examen porque, en realidad, aprobar el examen implicaba ganar una beca?

Como muchos integrantes del grupo, Canela deja rastros de haber sostenido durante un tiempo que tiene que haber un asesinato en esta clase de cuentos para después utilizar la palabra *enigma* e incorporar la noción de *delito*, es decir ampliar el concepto. Escribe desde su experiencia como lectora: “... fue aburrido...”, a partir de “El hombre del labio retorcido”, también de Arthur Conan Doyle:

Este caso, como otros en este libro, no fue un crimen. Pero también fue bastante aburrido. Lo 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 sólo había un vagabundo... bueno, principalmente fue aburrido porque no hubo ningún crimen o asesinato.

Desde el comienzo, el narrador creado por la niña en “El *dandy* del teatro” proporciona indicios al lector de que no se trata de un delito común: “Es raro que a un extranjero le interese ser guardia de seguridad de un museo”.

Las fórmulas de Holmes pueden reconocerse en “El *dandy* del teatro”, siguiendo los cambios efectuados entre una y otra versión: la frase *a la mañana siguiente* es sustituida por *a las 13.45 de esa tarde*: Canela tiene en cuenta protocolos de acción y jerga detectivesca cuando opera sobre el tiempo que transcurre entre un día y otro. Es un período que permite al narrador-detective pensar, sacar conclusiones para resolver

el caso y reanudar su tarea a las 14 hs, en horario habitual, pero esta vez como detective:

Versión 1	Versión 2
Después del trabajo me fui a mi casa y me decidí. Al día siguiente iba a "interrogar" a Fusca. Me acosté temprano y a la mañana siguiente fui corriendo al teatro. Llegué y pasé directamente a su oficina, donde estaba leyendo el diario.	Después del trabajo me fui a mi casa y me decidí. Al día siguiente iba a "interrogar" a Fusca. Me acosté temprano y a las 13:45 de esa tarde fui corriendo al teatro. Llegué y pasé directamente a su oficina, donde estaba leyendo el diario.

También se ven reflejadas las reacciones de los personajes que terminan siendo los responsables. En el cuento de Canela, la orden impartida por el jefe a Jack, de no dar a conocer lo sucedido, termina por descontrolar al narrador, motivo por el cual decide interrogar a Fusca como si fuera un policía. Esto puede verse en el tono de voz del jefe, por sentirse culpable y haberse arrepentido o por haber sido descubierto por su empleado: "- Extraño lo del robo, ¿no?". Entre una versión y otra, Canela suprime el adverbio *como* que antecede al adjetivo *apesadumbrado*, para dar intensidad a una percepción. Reemplaza *por qué* por *para qué*, cambia las motivaciones por los propósitos y elimina la referencia temporal del enunciado, si ya era tarde para seguir hablando:

Versión 1	Versión 2
- Extraño, lo del robo, ¿no? - se notaba en su voz que estaba <del>como</del> apesadumbrado, aunque sonreía.	-Extraño, lo del robo, ¿no?-se notaba en su voz que estaba apesadumbrado, aunque sonreía.
Sólo se me ocurrió responder que sí; no entendía <del>per</del> qué quería hablar de eso <del>ahora</del> . Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía...	Solo se me ocurrió responder que sí; no entendía para qué quería hablar de eso. Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía.

Continúa con una confesión implícita en un diálogo y una descripción elocuente para cerrar la escena: "...la gente empieza a hacer preguntas y a quejarse de cosas como nuestra seguridad. Entonces me pidió que me fijara si afuera estaba la policía. Me asomé y vi los autos con sus luces azul y rojo."

La resolución del caso también es equivalente a la que puede leerse en "Doble pista" de Ágatha Christie, donde Poirot y Hastings descubren a la condesa rusa, ladrona de las joyas de su íntimo amigo. En cuanto se percibe descubierta, este personaje devuelve las alhajas sin culpa. En "El dandy del teatro" el jerárquico corrupto es descubierto, pero lava su conciencia (Anexo 3,3.5.1 Canela, lexia 10) reparando el daño con el ascenso de su empleado. [...] "mientras yo observaba, estupefacto, los papeles

que confirmaban mi nuevo trabajo como jefe de seguridad, sólo faltaba que estuviera mi firma.”

Avanzando con los diarios de lectura, observamos que los mismos constituyen un espacio donde Canela encuentra lugar para reconocer sus gustos, en relación las obras que lee. En “El gato negro”, de Edgar Allan Poe ella distingue al escritor real del narrador. El texto altera su perspectiva acerca de lo que es leer y, por sobre todo, lo que se lee en la escuela. La niña recurre a su trayectoria como lectora para enriquecer sus argumentos cuando compara autores:

No puedo creer que nos hagan leer esto. No puedo creer que hayan publicado esto. No puedo creer que haya personas a las que le guste tanto este tipo de..., en eso era buenísimo.... Más loco que Horacio Quiroga. Este loco... le sacó un ojo a su gato que era un animal familiar y luego lo ahorca...Desapareció el gato, se pudo sentir, por primera vez en mucho tiempo como “hombre libre”.

En otra oportunidad, luego de leer “El baile de la victoria” de Ágatha Christie, Canela contrasta sus expectativas como lectora de policial clásico y se muestra defraudada. Ella percibe variantes en el propio estilo de la autora y respecto de otro de los autores que conoce. Manifiesta, además, sentirse afectada como lectora por esta faceta en el estilo de la escritora:

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 Ágatha 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 estudié cómo fue todo, pero aún 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.

En el diario de lectura posterior a la lectura de “La mina perdida” de Ágatha Christie, Canela hace una salvedad en sus preferencias: “Más bien me pareció intere-

sante”. Identifica, además, una variación en este investigador que ya conoce por otras historias. La niña se adentra en la historia hasta confundirse en el pensamiento del asesino y se ubica como escritora que construye un personaje: “son tantas las cosas que tuvo que pensar”. Reconoce también propósitos en el estilo Ágatha Christie: “supongo que la escritora solo puso eso para” y justifica algunas decisiones tomadas sobre este relato:

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 los 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 poco) 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.

El recorrido por sus diarios de lectura nos posibilita observar una posición fluctuante en Canela, según adopte el rol de lector o el rol de escritor (Kaufman y Rodríguez, 2001). Como ejemplo, podríamos tomar las siguientes citas en las que ella lee para escribir, reparando en las formas retóricas que afectan al lector: “También el autor ayudó, por la forma de describir (que es raro que sea por eso) pude sentir sus mismos nervios cuando él hizo toda la operación” (Sobre Poe, en “La verdad en el caso de Mr. Valdemar”). En cambio, cuando la niña escribe su propio cuento policial es atravesada por las elecciones que hace como lectora. Estas determinaciones están vinculadas al qué escribir y al cómo escribir para un lector ideal que está construyendo, a quien pretende cautivar, entretener y hacer sentir parte de la historia. Para continuar, tomamos otros aspectos de los textos literarios que impactan sobre Canela-lectora, para demostrar la influencia de estos aprendizajes en Canela-escritora. Ella insinúa en sus diarios de lectura, que el autor tiene una intencionalidad y que cuenta con recursos para atrapar al lector. Escribe sobre el impacto que en ella producen



Ágatha Christie y Borges desde sus cuentos “El nido de avispas” y “La espera”, respectivamente:

La historia me gustó y también me sorprendió un poco. De hecho, creo que eso intentan hacer los que escriben novelas o historias policiales: sorprender. Y sé que al principio el culpable parecía el joven Langtos y resultó ser...

Para mí que Villari es un extranjero. Hay posibilidades, podría ser un italiano, aunque, si no lo es, por lo menos uno puede dar cuenta de que ha viajado a varios lugares. En el cuento la mayoría de las cosas que pasaban mostraban características de Villari, como si fuera un italiano, por lo tanto podría pensarse que lo es.” (Sobre “La espera”, de Jorge Luis Borges)

La escritura de sus diarios de lectura nos permite advertir que Canela construye hipótesis que podrían explicar la muerte de un personaje y encuentra relaciones vinculantes entre el autor y sus personajes, a partir de la lectura de “El tonel de amonillado”, también de Edgar Allan Poe:

Comprendí enseguida que, por la locura de este autor, lo que él quería era dejar encerrado toda la vida a Fortunato en esa horrible mazmorra (o catacumba, como quieran llamarla) sólo por esa 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 tan 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).

Luego de leer “Guillermo Wilson”, la niña repara en los recursos narrativos utilizados por Poe, porque le ha resultado un texto tedioso: “[...] En el principio creo que exageró con los detalles. Hasta que leí esta historia no me costaba mucho su forma de escribir, pero después de que hiciera eso casi no podía.” Como lectora, intenta además ajustar estas formas de escribir de Poe a un estilo que le era conocido y ahora le resulta extraño: “Si no me equivoco, cosas parecidas ha escrito. Pero en otros de sus cuentos, y creo que esto podría deberse a que él está bastante loco, entonces

siente como que, luego de asesinar a alguien, van a descubrirlo.” Como en diarios precedentes, Canela construye hipótesis acerca de las intenciones del autor y, además, encuentra argumentos que justifican una lectura que percibió obstaculizada por las formas discursivas: “Creo que lo que hizo que el comienzo fuese tan aburrido y largo fue que el autor en realidad quisiera que supiésemos su vida en el colegio, para que sepamos quién es y cómo conoció a Wilson [...]” Y también atribuye al escritor el propósito de hacer creíble la historia y de generar miedo en el lector: “Y todas estas situaciones (inventadas o no) las cuenta para que queden de una forma más creíble y de terror.”

En cambio, como lectora del libro “Octubre, un crimen” de Norma Huidobro, una novela que cumple con las condiciones que el mercado impone a la llamada Literatura Juvenil y que ella elige leer entre otros títulos del corpus, muestra cierta comodidad. En relación con su trayecto lector en la escuela, Canela advierte que este texto tiene otras características: “... no es como los cuentos que venimos leyendo hasta ahora”. Para Díaz Ronner (1988) “El bestsellerismo [...] ha ingresado al circuito industrial en el rubro de la literatura infantil y juvenil.” La niña detecta rápidamente la proximidad lingüística, la nacionalidad y el estilo de la autora, la contemporaneidad de la historia y el hecho de tener un destinatario predeterminado. Repara, además, en la tipografía y en cierta monotonía del texto como condiciones que le facilitaron la lectura:

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 lo 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 si se tratara todo de lo mismo.

De manera coherente con los conceptos que viene explicitando, cuando la maestra pregunta: *¿Qué tendrá una historia para que el lector se pregunte qué haría en ese momento, lugar o situación?*, Canela responde: “Muchas veces es porque aparecen muchas decisiones que los personajes tienen que tener, algunas muy difíciles. También sucede cuando hay un enigma o una situación muy difícil de solucionar.”

Esta clase de preguntas que hace el docente se realiza en función de los problemas que los niños plantean en las situaciones de escritura vinculadas a la lectura y en las conversaciones literarias, pero siempre está presente el rumbo del proyecto, cuyo producto final es la escritura de un cuento. Es pertinente aquí recuperar los propósitos ya citados al inicio de este capítulo: “leer como escritores y escribir como lectores” (Kaufman y Rodríguez, 2001).

En el diario posterior a la lectura de “El misterio de Cornwall” de Ágatha Christie, Canela reconoce indispensable el binomio pista-deducción y advierte la fuerza que adquieren las antinomias realidad-ficción, investigador-investigado, policía-delincuente, justicia-injusticia. Lee desde su trayectoria y su saber sobre el género. Identifica también algunas regularidades en los personajes, como por ejemplo *detectives con capacidad deductiva*:

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 querías más problemas. Me recuerda a la aventura de Sherlock Holmes de “La liga de los pelirrojos”.

“El corazón delator” de Edgar Allan Poe despierta nuevamente en Canela inquietud sobre las motivaciones del escritor y contribuye a ampliar su registro de antinomias cuando incorpora: realidad-ficción y locura-cordura.

Yo me doy cuenta por la razón por la que puede escribir esa historia. Puede que, ni siquiera sea de verdad, porque ya es la segunda vez que comete un crimen y nunca vi que dijera que lo arrestaron o que haya estado en la cárcel. Pero si esa o esas historias son reales, salvo porque puede escribirlas, creo que este hombre estaba completamente loco. No veo nada de cordura.

Es el estilo Conan Doyle nuevamente el que inspira a Canela para el resarcimiento, un final inesperado para el lector de su cuento, un premio a la moral, el del ascenso: “mientras yo observaba, estupefacto, los papeles que confirmaban mi nuevo trabajo como jefe de seguridad, sólo faltaba que estuviera mi firma.”

Canela también se apropia de recursos narrativos de los autores que lee y los incorpora en su producción. Mediante diálogo indirecto, el narrador de “El *dandy* del teatro” muestra cómo llegó a descartar por completo la responsabilidad de su protegido, cuando aísla una frase que le proporciona una pista crucial para preguntarse por qué el jefe habría dado la orden de ocultarle la situación: “Dijo que no me pudo avisar porque Bernardo no se lo permitió.”

Otras preguntas que se hacen los niños a lo largo del proyecto atienden al plano textualizador, es decir que están vinculadas a la organización del relato. Este aspecto puede leerse en las escrituras derivadas de la lectura. Como anticipamos, una particularidad de estas aulas es garantizar la circulación de textos de trama policial, unos que responden a las convenciones de género y otros que las transgreden.

Cuando escribe “El *dandy* del Teatro”, Canela logra una primera historia que cuenta lo que sucedió y una segunda historia, que desarrolla cómo el narrador tomó conciencia del hecho. Esta estructura puede leerse a partir de la distinción de fábula y trama (Todorov, 1974), pues la realidad evocada y la manera en que el autor la narra son dos aspectos de la misma historia. En el relato policial, ambas historias se presentan de tal manera que la primera de ellas corresponde al delito y la segunda historia funciona como mediadora entre el lector y la historia del delito.

En el cuento estudiado detectamos una inversión temporal<sup>16</sup> característica del policial de enigma. Canela incluye una investigación asumida por el investigador, como instancia de aprendizaje, y un sospechoso que no es el culpable, aunque todas las pruebas estén dirigidas a él. Al mismo tiempo, “El *dandy* del teatro” reúne ciertas características del policial negro, pues el investigador adopta este rol por casualidad, su decisión de investigar es espontánea, lo hace en soledad y por su cuenta. El agente-sabueso que compone Canela no responde al estereotipo de Sherlock Holmes ni de Poirot. Mientras los detectives clásicos son prestigiosos, muy experimentados y poco falibles, el improvisado detective de “El *dandy* del teatro” se muestra decidido a revelar la verdad cuando enfrenta a su jefe y arriesga su trabajo en pos de su intuición. (Todorov, 1974)

---

<sup>16</sup> Inversión temporal: dualidad constituida por una historia, la del delito, establecida antes del inicio de la historia, consecuencia de la pesquisa.

A modo de síntesis, en el siguiente cuadro presentamos observables que permiten visualizar rápidamente la forma en que Canela construyó su cuento de enigma, titulado “El *dandy* del teatro”:

Personajes	Organización	Secuencia Narrativa	Pistas
Guardia del teatro (narrador / investigador)	Robo consumado	Presentación del personaje protagonista: malestar	Noticia del suceso vía periódico (falsa)
		Lectura del periódico	
	Investigación	Asociación: reemplazo en el trabajo	Intuición
		Información de la noticia: robo, filmación, jóvenes extranjeros	
Joven extranjero (sospechoso 1)	Cierre	Diálogo interior	Versión del jefe
Jefe de seguridad: Fusca (sospechoso 2)		Probable acusación de Jack	
Policía	Cierre	Contraargumento: descripción de Jack	Aceptación de la contrapropuesta
		Ida al trabajo e investigación	
		Ausencia policial/Estar al margen	Versión del joven
		Encuentro con el jefe	
		Relato/Despido de Jack	Actitud del joven
		Responsabilidad asumida	
		Indagación a Jack/Reclamo	Actitud del jefe
		Versión del joven/Intervención del jefe	
		Vuelta a casa/Decisión/Descanso	
		Visita al jefe	
		Progresiva Confesión/Pensamientos concatenados	
		Presencia policial/Autoincriminación	
		Arresto/Ascenso	

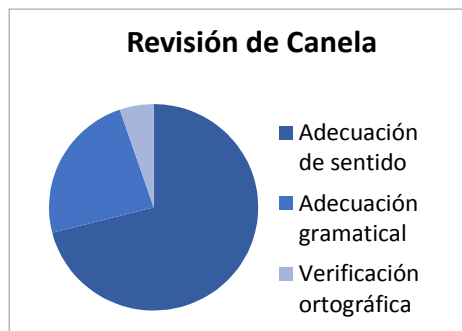
Para detenernos en otro aspecto del plano textualizador, seguimos los lineamientos de Serafini (1994). Tomamos estas referencias generales para identificar y clasificar las estrategias de cohesión que utilizan los niños en sus producciones. De acuerdo con nuestras observaciones, Canela logra un estilo cohesionado cuando escribe, dado que en él podemos reconocer “períodos largos, de sintaxis articulada, mayor número de informaciones en menor número de períodos”. En el cuadro que presentamos en el Anexo 3 (3.4.1 Canela), reunimos algunos ejemplos de estrategias cohesivas utilizadas por la autora de “El *dandy* del teatro”.

Diálogo	Marcadores Discursivos	
• Introspectivo	Locativos	6
	Aditivos	26
• Directo Con el sospechoso2 (culpable)	Temporales	17
	De contraste	15
• Indirecto Con el sospechoso1	Locativos	1
	Aclaratorios	2
	Disyuntivos	1
• Indirecto Con el sospechoso1	Causales	8
	Modales	5
	De resumen	1

En el abordaje del plano discursivo, también registramos estrategias utilizadas en la producción de Canela como la incorporación de diálogo directo e indirecto en la narración y una considerable variedad de marcadores que contribuyen con la organización argumental, informativa e interaccional del relato producido. (Borreguero

Zuloaga, 2014).

Retomando el trabajo de revisión que Canela hace sobre su propio texto, entre la primera y la última versión, cuantificamos las modificaciones localizadas bajo la forma de sustitución, agregado o supresión<sup>17</sup>. Pudimos, además, relevar los criterios que la niña truyó para concretar la tarea. En este sentido, identificamos 27 cambios semánticos, que conforman el 71% del total; 9 intervenciones de índole sintáctica, que agregan el 24% y 2 correcciones ortográficas, que completan el 5% de la diferencia.



A continuación, volcamos en la tabla ambas versiones de la historia con el objetivo de visualizar la totalidad de los ajustes realizados por Canela sobre su producción. La mayor parte de los cambios efectuados están relacionados con las conceptualizaciones de género, de escritor y de lector que la niña fue trabajando y profundizando a lo largo del proyecto. Estos movimientos incorporan precisiones (sutiles en algunos casos) y amplían información que considera necesaria, en función del lector que imaginó:

Versión 1	Versión 2
<p><b>Aquella</b> mañana me sentí terrible. Extrañé la mañana en la que me sentía bien, y creía que haría un excelente trabajo. No solo estaba mal, también estaba enojado. Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario.</p> <p>Era sábado, y a esa hora ya me estaba reemplazando Jack, ese joven novato de 22 años. Diría que es demasiado joven para este trabajo, pero parece que en esta época a nadie le importa éste. Es raro que a un extranjero quiera ser guardia de seguridad de un museo.</p> <p>Ese chico <del>también</del> me reemplazaba desde las doce y las dos de la tarde. En fin, cuando leí la noticia a un costado de la primera plana, no me lo podía creer, habían robado dos muestras de arte de las dos salas donde yo vigilaba.</p> <p><del>En la noticia</del> decía que un "dandy" entró saludando con un "good morning" y las robó sin que nadie lo viera. Las cámaras fueron las únicas que captaron todo. Esto <b>es</b> lo que me enojó. También el artículo hablaba de personas que contrataban extranjeros para cometer sus crímenes, pero en ese momento el enojo me desvió de toda la noticia. Se suponía que a esa hora de ese día (a las doce</p>	<p><b>Esa mañana</b> me sentí terrible. Extrañé la mañana en la que me sentía bien, y creía que haría un excelente trabajo. No solo estaba mal, también estaba enojado.</p> <p>Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario. Era sábado, y a esa hora ya me estaba reemplazando Jack, ese joven novato de 22 años. Diría que es demasiado joven para el trabajo, pero parece que en esta época a nadie le importa éste. Es raro que a un extranjero le interese ser guardia de seguridad de un museo.</p> <p>Ese chico me reemplazaba desde las doce hasta las dos de la tarde. En fin, cuando leí la noticia a un costado de la primera plana, no me lo podía creer: habían robado dos muestras de arte de las dos salas donde yo vigilaba. <b>Enseguida fui hasta la página donde estaba la noticia.</b></p> <p>Decía que un "dandy" entró saludando con un "good morning" y las robó sin que nadie lo viera. Las cámaras fueron las únicas que captaron todo. Esto <b>fue</b> lo que me enojó. También el artículo hablaba de personas <b>que parece</b> que contrataban extranjeros para cometer sus crímenes, pero en ese momento el enojo me desvió de</p>

<sup>17</sup> Los enunciados tachados refieren supresiones, los enunciados en rojo implican adecuaciones y los de color verde son agregados.

sucedió todo) también me reemplazaba Jack.

"A menos que... no - me dije-, no puede ser que él lo hiciera." Pero aún así la mayoría de los datos le apuntaban. Todos salvo el de que el culpable era un "dandy". Jack no solía vestir muy elegante. De hecho, en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba andando en patineta y esas cosas, o durmiendo en su casa, según él me cuenta. Y no creo que necesite estar de traje para hacer eso. ~~Es un muchacho muy tranquilo para las cosas que hace.~~

"Pero ¿en qué estás pensando? - me dijo de nuevo mi mente - ¡Jack estaba trabajando a esa hora, y sabes que, por cómo es, no vestiría de esa forma! ¡Es un chico actual, que viste de forma actual!" Digamos que le hice medio caso, no sé, pero la cuestión es que salí corriendo para el teatro, que es donde estaba ese tipo de museo, en parte para trabajar (porque ya iban a ser las 14:00) y en parte para tener más detalles, la mayoría de parte de Jack.

Cuando llegué, por un momento me sorprendió que no hubiera policías, pero después me dije que por qué los habría, si todo había pasado el día anterior. **Esto me enojó un poco**, ¿por qué nadie (ni siquiera Jack) me había avisado?

No tenía sentido: eran justo las dos salas donde yo trabajaba. Entré al edificio y encontré a mi jefe hablando con Jack. Este último se veía desanimado, ~~y movía negativamente la cabeza. Yegué junto a ellos y mi jefe (que se llamaba Bernardo Fusca) me miró fijamente~~ y me dijo:

- Lamentamos no haberte avisado, pero no tuvimos tiempo. Quizás te hayas enterado, pero sucede que robaron las dos obras de las dos salas donde tú trabajas. Como nadie vio nada y el que en ese momento estaba de guardia era Jack, **y hubiera sido muy fácil ver al ladrón**, hemos decidido despedirlo por estar ausente **a esa hora**.

No podía creerlo. No podía creer que despidieran a Jack por eso... no podía creer la tranquilidad **con que me lo dijo mi jefe al decirlo**.

Insistí en que yo tenía que hacerme cargo de Jack y no él, y al final y milagrosamente cedió. Jack me dijo que no tendría que haberlo hecho, pero igual quedó muy agradecido. **Le dije** que no iba a dejar que lo despidieran, pero empecé a hacerle preguntas de dónde había estado el día anterior, por qué él no vio nada y por qué al menos él no me había avisado antes.

Me **dijo** que todo estaba tranquilo a esa hora, como de costumbre, así que fue a buscar un café de la cafetera de la planta baja y que cuando subía de nuevo, por las escaleras se cruzó con un hombre bien vestido **al que le pareció sospechoso**, pero que tenía que seguir trabajando, así que siguió subiendo ~~las escaleras~~ hasta llegar **al piso**, en donde se sobresaltó al ver que faltaban las dos

toda noticia. Se suponía que a esa hora de ese día (a las doce sucedió todo) también me reemplazaba Jack **¡Y esas obras valían como \$10.000!**

"A menos que...no -me dije-, no puede ser que él lo hiciera." Pero aún así la mayoría de los datos le apuntaban. Exceptuando el de que el culpable era un "dandy". Jack no solía vestir muy elegante. De hecho en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba andando en patineta y esas cosas, o durmiendo en su casa, según él me cuenta. Y no creo que necesite estar de traje para hacer eso.

"Pero ¿en qué estás pensando?"- me dijo de nuevo mi mente -"¡Jack estaba trabajando a esa hora, y sabes que, por cómo es, no vestiría de esa forma! ¡Es un chico actual, que viste de forma actual!". Digamos que le hice medio caso, no sé pero la cuestión es que salí corriendo para el teatro, que es donde estaba ese tipo de museo, en parte para trabajar (porque ya iban a ser las 14:00) y en parte para tener más detalles, la mayoría de parte de Jack.

Cuando llegué, por un momento me sorprendió que no hubiera policías, pero después me dije que por qué los habría, si todo había pasado el día anterior. **Entonces en ese momento me enojé más**, ¿por qué nadie (ni siquiera Jack) me había avisado?

No tenía sentido: eran justo las dos salas donde yo trabajaba. Entré al edificio y encontré a mi jefe (que se llamaba Bernardo Fusca), **que me vio** y me dijo:

-Lamentamos no haberte avisado, pero no tuvimos tiempo. Quizás te hayas enterado, pero sucede que robaron las dos obras de las dos salas donde trabajas. Como nadie vio nada y el que en ese momento estaba de guardia era Jack, **y se supone que podría haberlo visto muy fácilmente**, he decidido despedirlo por estar ausente **en ese momento**.

No podía creerlo. No podía creer que despidieran a Jack por eso.....no podía creer la tranquilidad **en la cara de mi jefe al decirlo**.

Insistí en que yo tenía que hacerme cargo de Jack y no él, y final y milagrosamente cedió. Jack me dijo que no tendría que haberlo hecho, pero igual quedó muy agradecido. **Yo le contesté simplemente** que no iba a dejar que lo despidieran, pero empecé a hacerle preguntas sobre dónde había estado el día anterior, por qué no vio nada y por qué él no me había avisado antes.

Me **contó** que todo estaba tranquilo a esa hora, como de costumbre, así que fue a buscar un café de la cafetera de la planta baja y que cuando subía de nuevo, por las escaleras se cruzó con un hombre bien vestido **al que le vio aspecto sospechoso**, pero tenía que seguir trabajando, así que siguió subiendo hasta llegar **a la sala**, en donde se sobresaltó al ver que faltaban las dos obras.

<p>obras.</p> <p>Dijo que no me pudo avisar porque Bernardo no se lo permitió.</p> <p>Después del trabajo me fui a mi casa y me decidí. Al día siguiente iba a "interrogar" a Fusca. Me acosté temprano y a la mañana siguiente fui corriendo al teatro. Llegué y pasé directamente a su oficina, donde estaba leyendo el diario. Me saludó, lo saludé, y antes de que pudiera empezar a hablar, me dice con una cara de cansancio: - Extraño, lo del robo, ¿no? - se notaba en su voz que estaba como apesadumbrado, aunque sonreía.</p> <p>Sólo se me ocurrió responder que sí; no entendía por qué quería hablar de eso ahora. Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía...</p> <p>- Esto cansa ¿sabe? es agotador... Yo asentí. Aunque no sienta lo mismo que él, pero, ¿a dónde quería llegar?</p> <p>- Con lo de que nadie le pudo ver al culpable, la gente empieza a hacer preguntas... y a quejarse de cosas como nuestra seguridad.</p> <p>A veces, Fusca miraba por la ventana, cada vez más cansado. Estuvo hablando así hasta que me preguntó qué hora era. Le dije que era la una menos cuarto. Entonces me pidió que me fijara si estaba llegando la policía. Me asomé y vi los autos con las luces azul y rojo.</p> <p>- Bue, ya es la hora - dice Fusca dijo, mientras se levanta del asiento, sonriendo.</p> <p>Me corro para que salga, mientras se dirige a la salida, y los policías salen de los autos y se lo llevan, mientras yo observaba, estupefacto, los papeles que confirmaban mi nuevo trabajo como jefe de seguridad, sólo faltaba que estuviera mi firma.</p>	<p>Dijo que no me pudo avisar porque Bernardo no se lo permitió.</p> <p>Después del trabajo me fui a mi casa y me decidí. Al día siguiente iba a "interrogar" a Fusca. Me acosté temprano y a las 13:45 de esa tarde fui corriendo al teatro. Llegué y pasé directamente a su oficina, donde estaba leyendo el diario. Me saludó, lo saludé y, antes de que pudiera abrir la boca, me dice con una cara de cansancio: -Extraño, lo del robo, ¿no?-se notaba en su voz que estaba apesadumbrado, aunque sonreía.</p> <p>Solo se me ocurrió responder que sí; no entendía para qué quería hablar de eso. Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía.</p> <p>-Esto cansa ¿sabe? es agotador... Yo asentí, aunque no sienta lo mismo que él, pero, ¿a dónde quería llegar?</p> <p>-Con lo de que nadie pudo ver al culpable, la gente empieza a hacer preguntas y a quejarse de cosas como nuestra seguridad.</p> <p>A veces, Fusca miraba por la ventana, cada vez más cansado. Estuvo hablando así hasta que me preguntó qué hora era. Le dije que eran las dos y cuarto. Entonces me pidió que me fijara si afuera estaba la policía. Me asomé y vi los autos con sus luces azul y rojo.</p> <p>-Bueno, ya es hora de irme -dijo, sacando unos papeles de un cajón y entregándomelos- esto es para usted.</p> <p>Me corrí para que salga, mientras se dirigía a la salida, y los policías salían de los autos y se lo llevaban, mientras yo observaba, estupefacto, los papeles que confirmaban mi nuevo trabajo como jefe de seguridad, sólo faltaba que estuviera mi firma.</p>
--	---

Para finalizar, recuperamos la noción de literatura como experiencia, aquella que permite desplegar el abanico de los sentidos a partir de lo que el mismo texto propone. A través de estos significantes, los conceptos se deconstruyen en el aula para tomar nuevas formas y diversos alcances. Las huellas de lectura encontradas en el cuento policial de Canela nos proporcionaron el acceso a la reconstrucción de algunos de los modos de leer mencionados al inicio de nuestro trabajo.

Los modos de leer que están vinculados a la experiencia de vida se hacen visibles en las lecturas, es decir en aquellos espacios del texto que dejan a criterio del lector la reposición de información de índole cultural. Se trata de saberes que, como autora



de “El *dandy* del teatro”, Canela comparte con un lector que ella misma construye y de las expectativas que tiene sobre ese lector que, supone, ha de tener un recorrido literario similar al de ella misma.

Cuando lee desde los textos que conoce, la niña amplía y profundiza la noción de género a partir de la distinción entre las formas convencionales y las no convencionales. Estos conocimientos influyen en las decisiones que toma cuando escribe su propio cuento, ya que el texto producido responde a las características del policial clásico, empezando por la inversión temporal en la organización del relato y continuando con la trama y los personajes. Hemos identificado marcas de Sherlock Holmes y de Hércules Poirot en la secuencia de investigación, en muchas de las fórmulas dialógicas y en las determinaciones que toma su detective-narrador para resolver el caso. Reconocimos en Emma Zunz, de Borges, una fuerte motivación para el protagonista del relato analizado. Nos fue posible, además, conectar el accionar reparador del delincuente con la devolución del tesoro de la condesa rusa de Ágatha Christie.

A través de los diarios de lectura supimos también que Canela distingue, en varios de los autores de los cuentos propuestos, la capacidad de producir ciertos efectos en ella misma como lectora. Estos impactos son indicadores de los criterios de valor que la niña ha ido construyendo a lo largo del proyecto y pueden observarse en las estrategias que utiliza para afectar a un posible lector. Pudimos detectar estrategias discursivas similares a las que Rodolfo Walsh utiliza para dar indicios y presentar deducciones en “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)”, como sucede en la anticipación del título. También las descripciones de Poe, en “El corazón delator”, son tomadas como modelo por el narrador de la historia de Canela con el propósito de relatar las transformaciones que va sufriendo el culpable cuando se autopercibe acorralado.

De esta manera, estamos en condiciones de afirmar que los modos de leer que Canela logra desplegar por sí misma mientras lee y los otros modos de leer que el grupo de clase (docente incluido) abre en el transcurso de los intercambios median la escritura de la última producción del proyecto. Cuando la niña escribe, toma de aquello que “pudo leer” por sí misma y/o junto con otros, lo que le gustó, lo que la conmovió, lo que la movilizó para afectar a un supuesto lector de su propia producción, como ella ha sido afectada cuando leyó.

### **2.1.2 Segundo cuento policial. Hipótesis de lectura: La literatura es una forma de expresar los sentimientos, los hechos que te ocurren, tu vida o algo que te imaginás.**

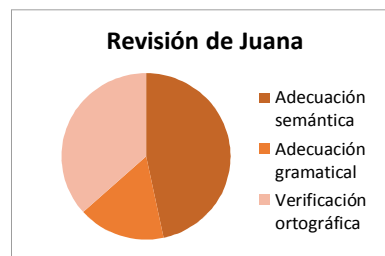
Retomamos nuestro principal supuesto acerca del impacto de la lectura sobre la escritura para continuar con el análisis del cuento escrito por Juana, quien opta por la segunda alternativa de la consigna (Secuencia Didáctica, 2010): *Escribir un cuento policial a partir de una noticia periodística, narrado en primera persona por el culpable del robo de las obras de arte.* (Anexo 1: Secuencia didáctica)

De esta manera, ponemos en diálogo los cuentos leídos (Anexo 2: Recorrido lector) con las escrituras en la carpeta, inmediatas a la lectura en clase, y con los diarios de lectura de Juana, para describir cómo lee el material literario y qué, de lo que escribe, decide llevar al aula. Otras fuentes, además, sustentan nuestras interpretaciones: aquello que se discute en conversaciones literarias y en clases de escritura (Anexo 4, 4.4 Escritura al estilo Conan Doyle) y, finalmente, la reconstrucción del recorrido de la niña para componer su propio texto.

Estudiar los cambios que la autora efectúa entre la versión publicada y una versión anterior nos permite anclar en la génesis del relato. Como citamos en el análisis precedente, Kaufman y Rodríguez (2001:3) atribuyen a la escritura la propiedad de abarcar “saberes de complejidad y alcance muy diversos”. Las autoras hacen referencia a la construcción de cualquier relato y, especialmente, a la construcción de un relato literario.

En este sentido, la revisión de la propia producción involucra más de un aspecto. Muchas de esas intervenciones tienen que ver con la normativa de la lengua estándar y pueden resolverse mediante un procesador de texto, pero otras están relacionadas con los efectos que el autor tenga intenciones de provocar en el lector, allí donde entra en juego la subjetividad. En la secuencia didáctica están previstas instancias en las que las maestras acompañan la situación personal de escritura e invitan a volver sobre uno de los textos que integran el corpus para *tomar nota* de alguna estrategia en particular: *¿Qué estás pensando? ¿Qué querés decir? ¿Qué efecto querés causar?* En función de las demandas que la escritura en el aula proporciona, la maestra promueve “envíos” (Gerbaudo, 2011) a determinadas obras: *Fijate cómo lo hace..., tal vez pueda ayudarte.* Los niños recurren a los autores consagrados y resuelven o vuelven a pedir ayuda. A su vez, instancias en que los pares leen los textos en proceso de escritura y hacen comentarios o sugerencias.

Con el propósito de trabajar sobre la revisión, yuxtaponemos la versión final sobre su pre - texto. Esta tarea nos permite tabilizar en la producción de Juana 30 cam- efectivos. De acuerdo con la clase de ción realizada, distinguimos: 14 modificacio- con criterio semántico, que alcanzan un 46% total; 5 rectificaciones de orden gramatical, agrega un 17% y 11 correcciones ortográficas, que completan el 37% restante.



con-  
bios  
ven-  
nes  
del  
que

Para continuar con nuestro análisis, emprendemos el cruce de las produccio- nes con las situaciones de lectura y escritura que se proponen en clase y con las si- tuaciones de lectura y escritura personal.

A través del primer texto de la antología literaria presentada por la maestra, “Cuento Policial” de Denevi, Juana advierte que los cuentos pueden finalizar sin una explicación que proponga un sentido único a los sucesos, pero que esta estrategia le obstaculiza la lectura. Escribe en consecuencia, en su diario de lectura: “Me pareció confuso, yo creo que la chica está loca porque piensa que el chico gusta de ella sin ninguna razón. Para mí es un cuento porque tiene un final abierto.”

Del mismo modo que lo hacen sus compañeros en el Registro de Clase n°1 (Anexo 4, 4.1 “Cuento policial”), ella lee desde la noción de cuento que ha construido hasta ese momento y anota en su diario de lectura que los cuentos deben ofrecer in- formación suficiente, luego de compartir en clase el texto de Denevi: “Tendría que in- cluir nombres de personajes, detalles sobre la muerte de la mujer; más descripción sobre los personajes: dónde vivían; explicación sobre la riqueza económica de la mu- jer y motivo de robo o crimen.”

Como hemos planteado en el análisis del relato de Canela, la experiencia como lectora adquiere un gran peso sobre las decisiones que Juana toma como escritora. A pesar de la incomodidad que le plantea a principio de año el cuento de Denevi, ella elige para su propia producción una estrategia similar, ya que desafía al lector a plan- tearse más de un sentido. El final que Juana elige constituye en sí mismo una lexia<sup>18</sup>: Francisco, el protagonista, recibe un disparo y huye a su domicilio donde, aparente-

<sup>18</sup> Distinguimos lexías en el cuento de Juana (Barthes, 2004), es decir zonas del texto que pueden leerse en más de un sentido, numeradas y destacadas con diferentes colores. (Anexo 4)

mente y hasta ese momento, no es descubierto o tal vez sí lo es (Anexo 3, 3.3.2 Juana, lexia 5):

Fui hasta mi casa que estaba más o menos a dos cuadras, la pierna me ardía pero yo disimulé hasta que llegué. Por suerte ya estaba en mi casa, me senté en mi sillón y traté de acordarme de mi entrenamiento para sacarme la bala. Me acuerdo que dolía mucho y ardía, sentía que mi pierna estaba en llamas.

Al otro día me desperté y traté de descubrir un lugar para vender la pintura. Dejé de pensar, estaba muy cansado así que prendí la televisión en el canal del noticiero, estaban pasando una noticia sobre alguien que había robado dos pinturas costosas en el Teatro Argentino.

Observamos también que el estilo Conan Doyle está presente en “El dandy”, cuando Juana describe algunas de las escenas. En el cuadro que sigue, podemos leer en las palabras del narrador que el responsable del delito se detiene en las expresiones de los personajes. Mientras Watson cuenta cómo se comporta el sospechoso en “El carbunclo azul”, el ladrón de “El dandy” describe las miradas de los otros sobre sí mismo y comparte con el lector su satisfacción interior y, con la crónica de la huida, su astucia:

<p>Watson, en “El carbunclo azul”, se refiere a James Ryder alias John Robinson diciendo:</p> <p>El hombrecito se quedó mirándonos a uno y a otro con los ojos entre atemorizados y esperanzados, tal como hace quien no sabe con seguridad si va a recibir un premio inesperado o está al borde de una catástrofe. Luego subió al coche y, en media hora, ya estábamos de vuelta en el salón de Baker Street. No hablamos durante el trayecto, pero la respiración agitada de nuestro nuevo compañero y su continuo refregarse las manos hablaban claramente de la tensión nerviosa que padecía...</p>	<p>Ladrón narrador, en “El dandy”:</p> <p>En unos minutos estaba en la “escena del crimen” donde la gente estaba mirando con cara atónita. Me alegré un poco porque yo había causado todo esto, tengo que decirlo me gustaba que la gente no sepa como ocurrió algo y yo sí. Ya habían pasado cinco minutos así que fui a la puerta principal y me retiré. En cuanto atravesé la puerta vi el auto de mi amigo, no lo podía creer nuestro plan había resultado! Me subí al auto y nos fuimos a una esquina fuera del museo.</p>
---	---

Más adelante el narrador agrega una frase que da continuidad a la descripción pormenorizada de la situación para precisar el lugar hacia donde se dirigen los malhechores y volver a actuar disimuladamente:

Versión 1	Versión 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em... ya sé solo tenemos que seguir con la actuación, vamos a ir ahí donde están todos y vamos a hacer de cuenta de que esto nos tomó por sorpresa.</li> <li>- Buen plan, pero ¿y las pinturas? – dije.</li> <li>- Solo vos vas a ir ahí yo voy a salir con las pinturas hacia la puerta de la salida de emergencia ya que ahí no va a haber guardias porque van a estar en la galería.</li> <li>- Está bien en cinco minutos te veré allá.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Em... ya sé solo tenemos que seguir con la actuación, vamos a ir ahí donde están todos y vamos a hacer de cuenta de que esto nos tomó de sorpresa.</li> <li>-Buen plan, pero ¿Y las pinturas?- dije</li> <li>-Solo vos vas a ir ahí yo voy a salir con las pinturas hacia la puerta de la salida de emergencia ya que ahí no va a haber guardias porque van a estar en la galería. <b>Y nos fuimos a una esquina fuera del museo.</b></li> <li>-Está bien en cinco minutos te veré allá.</li> </ul>

Se trata de la última propuesta de escritura del año y la intención es que los niños recuperen formas y modos de decir de los textos modelo para reinvertir en una producción individual. En este contexto Juana presenta una historia muy concreta que, de acuerdo con lo que la consigna pauta, se trata de un robo. “El dandy” es un relato centrado en un delito y la estudiante crea un narrador protagonista ladrón que, en connivencia con otro personaje, recientemente empleado como guardia del lugar, planifica paso a paso el robo de ciertas pinturas de la sala de exposiciones del Teatro Argentino: “Les voy a narrar una historia que sucedió en 2010. Yo estaba en mi casa terminando mi grandioso plan para el día siguiente, iba a ser el robo más misterioso que alguien hubiera visto.” (Anexo 3, 3.5.2 Juana, lexia 2)

A través de lo que escribe, Juana identifica, pone de relieve y discute los prejuicios sociales acerca de la vestimenta y la educación de los ladrones, en contraste con los señores de la alta sociedad, bien vestidos y “de blanco” (Anexo 3, 3.3.2 Juana, lexias 3 y 4). El narrador vestido como un dandy disuade al guardia con un saludo en inglés.

Cotejando la primera línea del diálogo que sigue, entre una y otra versión, podemos ver que Juana sustituye la palabra “amigo” por la palabra “socio”. Este cambio se corresponde con el sentido altruista que cobra la amistad, a la edad que tiene la autora, un vínculo que no admite la traición. Lo demuestra, poniendo distancia a la relación que une a estos delincuentes, socios para delinquir:

Versión 1	Versión 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien, lo hiciste muy rápido y muy discreto. – dijo mi <b>amigo</b>.</li> <li>- Sí, rápido escondé esto! – repliqué señalando la pintura robada.</li> <li>- Sí sí sí, mmm... lo voy a esconder acá, vos anda a robar otra pintura y pronuncia unas palabras en inglés así no sospechan de vos. – me sugirió Lucio.</li> <li>- Bueno, nos vemos luego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bien, lo hiciste muy rápido y discreto- dijo mi <b>socio</b>.</li> <li>-Sí, rápido escondé esto!- repliqué señalando la pintura robada.</li> <li>- Sí sí sí, mmm... lo voy a esconder acá, vos anda a robar otra pintura y pronuncia unas palabras en inglés así no sospechan de vos- me sugirió Lucio.</li> <li>-Bueno, nos vemos luego.</li> </ul>

Como anticipamos, la niña crea un personaje narrador que actúa en complicidad con otro, con el propósito de no confundir al lector, según lo expresa en sus diarios de lectura: “Me pareció muy fácil de entender. [...] porque en la mayoría del libro habla sobre una persona.” (Con referencia a “El corazón delator”, de Poe). Incorpora la voz de ambos personajes, quienes se asumen como socios y finalmente se enfrentan entre sí por ambición.

De acuerdo con el planteo inicial del narrador, se trata de un plan infalible: “mi grandioso plan”. Esta frase puede leerse, teniendo en cuenta que la planificación permite concretar el robo al Teatro Argentino sin dejar rastros o como una ironía, si el protagonista terminara en la cárcel. De la misma manera puede suceder con la expresión “misterioso robo”, si el delito hubiera quedado impune o muy previsible, si hubiera sido descubierto (Anexo 3, 3.5.2 Juana, lexias 1 y 2).

Observamos en los fragmentos seleccionados, que la información sobre la cotización de las obras que Juana incluye en el texto es tomada de la noticia periodística del diario “El día”, texto presentado como disparador de la escritura:

tuto. Pero el señor no estaba interesado en esos datos, aunque seguramente los conocía. De la planta baja tomó la pintura *Palacios en bría*, creada por el artista Xul Solar (1887-1963) en 1932. Se trata de una acuarela en papel enmarcado con vidrio, de 52 centímetros de alto y 68 centímetros de ancho, valuada en alrededor de 10 mil pesos, que nadie puede explicar dónde y cómo escondió, sobre todo porque a pasos de donde estaba había varios empleados del teatro, destacó un investigador.

Después (o quizás antes), el sofisticado ladrón se escabulló al subsuelo, donde tomó el cuadro *Contraste*, realizado en la década del '60 por Miguel Ángel Vidal, lo llevó al baño, le quitó el marco y se quedó con la tela. Se trata de un acrílico de 80 centímetros por 80 que había sido cedido para esta muestra por la Pinacoteca del Banco Provincia y valuado -por el seguro- en 15 mil pesos, según consta en la denuncia policial.

Nos resulta interesante destacar que la niña no solamente copia información que necesita, sino que la selecciona, reelabora y reorganiza para garantizar coherencia en su relato. Por un lado, el narrador menciona los nombres de las obras de arte que va a robar y las describe ubicándolas según su prestigio y, por ende, su valor comercial. Repone, por otro lado, información que en la noticia es un interrogante, pero con relación a otro cuadro, explicando cómo procedió para ocultar la tela:

[...] Al decir esto me retiré. Iba hacia la pintura “palacios en bría” ya que era una de las pinturas más costosas de la exposición.

[...] Seguí de largo, vi la pintura que quería, ésta se llamaba “Contraste”, [...] se trataba de una pintura de la década del '60 por Miguel Ángel Vidal, esa pintura era muy cara y antigua. Cuando me quedé con la tela, la doblé y la metí en mi bolsillo. Tomé un atajo para ir al cuarto de limpieza más rápido. Lucio me esperaba con ansiedad, estaba intranquilo.

Volviendo sobre el criterio semántico, a partir de los efectos de sentido antes mencionados que se trabajan en el aula, analizamos otras de las decisiones tomadas por la autora sobre su propio cuento.

Dado que, en la instancia de revisión, Juana reemplaza “Me dirigí” por el imperfecto “Iba”, que produce el efecto de reforzar un accionar simulado, nos formulamos una posible pregunta de lector acerca del rol de los protagonistas: ¿actuaban como ladrones o eran ladrones?

Inmediatamente, la niña corrobora y corrige el nombre de la obra y lleva a cabo una sustitución: el adjetivo “caras”, que significa que algo tiene un precio excesivo, por “costosas”, que refiere a un valor elevado, pero justo. Es un adjetivo más adecuado al contexto y aporta, a su vez, mayor precisión a la información:

Primera Versión	Última versión
Al decir esto me retiré. <b>Me dirigí</b> hacia la pintura “Palacio en brío” ya que era una de las pinturas más <b>caras</b> de la exposición.	Al decir esto me retiré. <b>Iba</b> hacia la pintura “palacios en bría” ya que era una de las pinturas más <b>costosas</b> de la exposición.

Como ya hemos referido, a lo largo del proyecto se leen en clase muchas de las obras del corpus. En interacción con estas situaciones de enseñanza, los niños construyen criterios de valor relacionados con sus gustos y preferencias en torno de las características narrativas, la cantidad de personajes, los modos en que se presentan los hechos, entre otros. También en estos espacios los estudiantes elaboran hipótesis sobre las dificultades que les ofrecen estas lecturas e identifican las estrategias que les permitieron superarlas y que, probablemente, los hubieran llevado a revertir sus primeras apreciaciones. Las producciones que estudiamos dan cuenta de las intervenciones de las propias autoras en función de las variables mencionadas.

A través de “La aventura del carbunclo azul” de Conan Doyle, Juana destaca, desde su experiencia lectora, que las deducciones y los personajes resultan atractivos para el lector: “Me dio ganas de leer más, a mí me gustó cuando iba deduciendo el

tema y las personas involucradas.” Con la lectura de “La aventura de los tres estudiantes” y una de una pregunta de la maestra acerca de la relación entre Holmes y Watson, ella concluye que el detective no trabaja en soledad y que quien lo acompaña debe ser necesariamente alguien de su confianza: “Me pareció que no era solo Holmes el que resolvía el caso, me gusta cuando empieza a deducir de una cosa, muchas. Me imagino que (Holmes y Watson tienen una relación...) de amigos y socios porque en cada caso resuelven juntos el problema.”

Nuevamente la niña repara en el impacto del relato sobre el lector, frente al primero de los relatos de Borges, “Emma Zuns”, cuando advierte que quien lee puede sentirse perturbado ante los sucesos de la historia: “Me pareció confusa la parte en que entra al bar porque pasan muy rápido muchas cosas como que el hombre la llevaba primero a un lugar y después al otro.”

El avance del proyecto permite a Juana ratificar esta hipótesis, que vincula la lectura con las decisiones que toma cuando escribe. Ella detecta que la cantidad de personajes y sucesos en la historia hacen a la obra más o menos difícil de leer. En su diario de lectura refiere el caso de “El bar de Gandia” de Saer, donde un narrador presenta un hecho policial, describe situaciones delictivas y características de un personaje de los suburbios de una ciudad apresado injustamente: “Me pareció muy fácil de entender. Me gustó, me pareció muy parecido a [Los crímenes de la Rue Morgue] de Edgar Allan Poe, porque en la mayoría del libro habla sobre una persona.” En su cuento, la niña prescinde de la intervención de otras autoridades como detectives profesionales o aficionados y el cierre de la historia tampoco la contempla.

En un planteo de escritura posterior a la lectura de “Nido de avispas”, de Ágatha Christie, Juana expande el criterio de valor que se trabaja clase a clase e identifica que los cuentos leídos tienen en común que algo inesperado puede cambiar la historia: “Me gustaron los dos libros porque te sorprendía el final; además me gustó que tuviera algunas cosas iguales a los libros de Conan Doyle, por ejemplo: un giro en la historia.”

La noción de *giro argumental* ensaya varias aproximaciones en la clase de escritura previa a la producción al estilo Conan Doyle. El docente había propuesto al grupo caracterizar estos cuentos de modo tal que el lector no se diera cuenta de que ellos eran los autores. En el siguiente fragmento de clase podemos observar la discusión:



D: Joaquín dijo TIENE QUE TENER SUSPENSO (mientras escribe)  
 Juana: Tiene que haber un conflicto.  
 Lisandro: No, tiene que haber un asesinato, un crimen.  
 Canela: En el cuento de los tres estudiantes no había asesinato.  
 D: Decís que puede haber un robo...  
 Lisandro: Las dos cosas son un delito.  
 Canela: En el libro que estoy leyendo dos veces desaparecen personas.  
 A: Es depende...  
 D: De acuerdo a lo que están comentando, Canela dice que ...  
 D: Acá dijeron conflicto. Por ahí tiene que ver con eso.  
 Nicolás: Tiene que ver con los giros argumentales.  
 D: Explicalo para que todos entiendan.  
 Nicolás: Algo que pasa repentinamente y cambia parte de la historia.  
 Julián: Por qué argumental si cambia la historia? No es el argumento, es la propia historia.  
 D: Estás queriendo decir, Nico, que en la historia que estás leyendo hay algo que hace que la historia cambie de rumbo? Algo gira, algo cambia en el argumento. Sí, Julián?  
 Julián: Ah!, sí.  
 D: Cómo lo podemos escribir?  
 A: Tiene que tener...  
 A: No es necesario...  
 Santiago: Para mí, podría decir que hay situaciones que cambian parte de la historia.  
 A: Pero no, necesariamente...  
 D: *Un giro en la historia*, para poner las palabras de Nicolás. (Anota)

En “El dandy” podemos observar una situación que sorprende al lector, coherente con lo que Juana refiere en su diario de lectura y que está en directa relación con la discusión de la clase: el narrador se encuentra con un imprevisto e intenta salvar el obstáculo. En la penúltima línea de otro de los diálogos directos que incluye, Juana reemplaza entre la primera y la última versión, *una pintura más por la pintura*. No se trata de cualquier obra, sino de esa tercera pintura que les va a traer dificultades. El reemplazo de este adjetivo indeterminado por el artículo pretende anticipar un imprevisto. También en la última de estas líneas, Juana elimina el adverbio *luego* y recurre a la imprecisión del enunciado *nos vemos*, como una contribución al anticipo reciente. Ya no es seguro que todo va a salir según lo previsto:

Versión 1	Versión 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Pudiste robar la pintura? – me preguntó Lucio.</li> <li>- Sí ya está hecho.</li> <li>- Bueno andá hacia la tercera.</li> <li>- ¿Tendremos tiempo? - pregunté, no estaba seguro de que podríamos robar una pintura más.</li> <li>- Sí, vos solo andá y robá <b>una pintura más</b> – respondió Lucio.</li> <li>- <b>Esta</b> bien, nos vemos <del>luege</del>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Pudiste robar la pintura?- me preguntó Lucio.</li> <li>-Sí ya está hecho.</li> <li>-Bueno andá hacia la tercera.</li> <li>-¿Tendremos tiempo?- pregunté, no estaba seguro de que podríamos robar una pintura más.</li> <li>-Sí, vos solo andá y robá <b>la pintura</b>- respondió Lucio.</li> <li>-<b>Está</b> bien, nos vemos.</li> </ul>

En el fragmento narrativo que sigue, la estudiante sustituye el verbo *comentar*, que se relaciona con la ubicación jerárquica entre los participantes (uno que piensa y uno que ejecuta) por el verbo *contar*. En este contexto, “comentar” implica explicar, mientras “contar” es relatar para poner en manos de otro lo que se cuenta y que deci-

da cómo actuar en consecuencia. Por otra parte, Juana evita la repetición comentó-comentó:

Versión 1	Versión 2
<p>Terminé de decir esto y me fui del cuarto de limpieza, en cuanto estaba saliendo vi muchos guardias y las personas que estaban visitando el museo estaban sorprendidas, supe lo que estaba pasando, se habían dado cuenta de que faltaba una pieza en la galería! Corrí sin ser visto hasta el cuarto de limpieza, encontré a Lucio y le <b>comenté</b> lo que estaba sucediendo.</p> <p>- Esto no tendría que estar pasando! – comentó él.</p> <p>- Ya lo sé, ahora como hacemos para escapar – repliqué.</p>	<p>Terminé de decir esto y me fui al cuarto de limpieza, en cuanto estaba saliendo vi muchos guardias y las personas que estaban visitando el museo estaban sorprendidas, supe lo que estaba pasando, se habían dado cuenta de que faltaba una pieza en la galería! Corrí sin ser visto hasta el cuarto de limpieza, encontré a Lucio y le <b>conté</b> lo que estaba sucediendo.</p> <p>-Esto no tendría que estar pasando!- comentó él.</p> <p>-Ya lo sé, ahora cómo hacemos para escapar - repliqué</p>

Nuevamente sobre el accionar del narrador, luego de la concreción del robo, Juana logra un *giro argumental*: la ruptura de la pareja de delincuentes. Quien consuma el delito se siente estafado por su cómplice en relación con el botín. No incluye la intervención policial ni hay investigación en curso, sino que agrega un conflicto entre la sucesión de hechos que, hasta el momento, se lleva a cabo exitosamente:

- Yo me quedaré con “Palacios en bría”- por un momento me pareció bien pero después me acordé que era más costosa que la otra pintura.
- Eso es injusto porque es la más cara- reclamé
- Pero yo hice la mayor parte del plan!- se quejó Lucio.

Al principio muestra ser una relación de compañerismo, sin diferencias, de mutua ayuda, con roles claros en la ejecución del delito. Sin embargo, esta relación se desmorona por ambición. El diálogo que sigue representa una discusión surgida como consecuencia del riesgo que asumen los personajes y la legitimidad del reclamo, donde Juana enfatiza la indignación en la voz del protagonista agregando el pronombre “que”:

Versión 1	Versión 2
<p>- Pero yo <b>hize</b> la mayor parte del plan! – se quejó Lucio.</p> <p>- Pero yo me arriesgué en que me arrestaran, a vos sin embargo nunca te descubrirían – estaba más enojado, así que agarré la pintura “Palacios en brío” y me escapé. Sentí un dolor fuerte en la pierna y estaba sangrando, cuando miré atrás Lucio sostenía un arma, corrí lo más rápido posible y lo perdí.</p>	<p>-Pero yo <b>hice</b> la mayor parte del plan!- se quejó Lucio</p> <p>-Pero yo me arriesgué en que me arrestaran, a vos sin embargo nunca te descubrirían- estaba más <b>que</b> enojado, así que agarré la pintura “Palacios en bría” y me escapé. Sentí un dolor fuerte en la pierna y estaba sangrando, cuando miré atrás Lucio sostenía un arma, corrí lo más rápido posible y lo perdí.</p>

A partir de una nueva pregunta hecha por la maestra, como cierre de una conversación literaria, la estudiante expresa su opinión acerca de qué tiene que tener una

historia para ser buena y repara en que las intrigas despiertan el interés del lector, además de comprometerlo con lo que está leyendo. La construcción de criterios de valor se ve cruzada, esta vez, por la construcción de una imagen de receptor y de estructura: “Para mí una historia tiene que tener un conflicto o intriga para que el lector se interese en resolver el enigma, por ejemplo: los cuentos de Holmes, que seguro Conan Doyle pensó en eso.”

Para Ranciére (2007), la literatura se da en aquel lugar en que se ponen en contacto la sensibilidad y las capacidades de los sujetos “para captarla, hablarla y actuar sobre ella”. Desde esta mirada, los títulos de Poe despiertan en Juana interés sobre el estilo del escritor. Entiende como una atribución del autor, la capacidad de generar sensaciones a partir de lo que escribe. Luego de experimentar esta vivencia con “Los crímenes de la Rue Morgue”, Juana escribe: “Me pareció que se nota que a Edgar le gusta el temor, para mí lo que tiene de diferencia a Conan Doyle es que hay temor.”

Como lo hace Poe con el protagonista de “El corazón delator”, el narrador describe minuciosamente el recorrido de los personajes en cada escena, los movimientos que van haciendo y los recursos que utilizan para escribir una historia verosímil, crear suspenso, componer un ambiente: un disfraz (“vestido con mi traje de inglés”); la interrupción de las cámaras de seguridad (“En cuanto las cámaras se apagaron”); saludos en otro idioma (“-Good morning!”, “. -Hello! How are you?”); la señal (“moví mi mano disimuladamente”); detalles del hurto (“le saqué el marco [...] me quedé con la tela, la doblé y la metí en el bolsillo”); el lugar para esconder las pinturas mientras continúa con el procedimiento (“cuarto de la limpieza”); las obras más costosas (“Palacios en Bría”, “una pintura de la década del '60 por Miguel Ángel Vidal, esa pintura era muy cara y antigua”); el tiempo estipulado (“solo tenés cinco minutos”).

La presentación de los imprevistos y la forma en que los personajes se comportan para salvar estos obstáculos revelan también el estilo Poe: el imponderable (“supe lo que estaba pasando, se habían dado cuenta de que faltaba una pieza en la galería!”); una solución inesperada (“solo tenemos que seguir con la actuación”); la vía de escape (“-Solo vos vas a ir ahí yo voy a salir con las pinturas hacia la puerta de la salida de emergencia”); una traición (“por un momento me pareció bien pero después me acordé que era más costosa que la otra pintura ”); una reacción justo a tiempo (“así que agarré la pintura “Palacios en bría” y me escapé”); un disparo y una herida (“Sentí

un dolor fuerte en la pierna y estaba sangrando, cuando miré atrás Lucio sostenía un arma”).

Continuamos con el análisis del cuento de Juana para determinar qué otras lecturas pudieron impactar en la escritura. Como explicamos oportunamente, el corpus incluye obras que vulneran las convenciones de género.

Luego de leer “El último caso del inspector” de Noguerras, a Juana la sorprende la forma que adopta la escritura. Al respecto, Goodman (2003) sostiene que el texto literario proporciona al lector elementos que median la manera en que el lector construye texto y significado. La niña capta una diferencia entre este texto literario y otros: le llama la atención el modo en que la escritura se desmarca, es decir se aleja de los formatos que conoce como convencionales para los géneros (cuento, poesía) y aún así, logra producir un efecto. Entiende que esa escritura que le resulta extraña es “especial”, porque produce un efecto de sentido contundente en el lector: “Para mí que no es un poema ni un cuento, sino que son solo palabras o una toma de notas, que lo que tiene de especial y diferente es que te hace pensar; con esto quiero decir que como no afirma la situación, podés crearla vos.”

Con la intención de afectar a su posible lector, Juana le confiere cierta omnipotencia al narrador, quien dice dominar la situación, pero al mismo tiempo esboza una frase irónica que anticipa un posible final:

En unos minutos estaba en la “escena del crimen” donde la gente estaba mirando con cara atónita. Me alegré un poco porque yo había causado todo esto, tengo que decirlo me gustaba que la gente no sepa como ocurrió algo y yo sí. Ya habían pasado cinco minutos así que fui a la puerta principal y me retiré. En cuanto atravesé la puerta vi el auto de mi amigo, no lo podía creer nuestro plan haba resultado! Me subí al auto y nos fuimos a una esquina fuera del museo.

En esta instancia, cobra pertinencia recuperar ciertas particularidades de estas *aulas de literatura* (Gerbaudo, 2013) mencionadas en capítulos anteriores. Por un lado, la noción de género se aborda desde la trama y, como puede desprenderse de los registros de clase, la distinción entre policial *clásico* y *negro* (Todorov, 1994) se soslaya intencionalmente porque el docente busca no encorsetar en dicha organización a partir de las lecturas propuestas. Los niños tienen oportunidad de aproximarse una y

otra vez a los contenidos, construyen hipótesis, las someten a consideración del grupo de clase y descubren regularidades que atraviesan su propia producción. Por otro lado, la maestra genera condiciones didácticas que habilitan un espacio para la contrastación, con el propósito de brindar espacios para des-armar<sup>19</sup> y re-armar conceptualizaciones sobre género. De hecho, algunos de los cuentos que integran el corpus son incluidos con la finalidad de irrumpir, incomodar al lector y desestabilizar la estructura de los primeros relatos: “El último caso del inspector”, de Nogueras; “La espera”, de Borges; “El bar de Gandia”, de Saer; “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)”, de Walsh y “Sherlock Time”, la historieta de Oesterheld.

Para continuar la vinculación entre el cuento con otro de sus diarios de lectura, nos detenemos en la escritura inmediata a la lectura de “La espera”, de Borges. Juana incorpora a la noción de trama policial la posibilidad de que los sueños resulten revelaciones; “[Villari] Una persona extranjera, probablemente alemana que es el personaje principal y con un sueño pesado o una pesadilla. Se llama así porque Villari espera que se cumpla el sueño o que deje de soñar con él.” Hacia el final de su cuento, la autora describe una escena en la que el narrador se despierta como si el sueño de esa noche le hubiera anticipado el desenlace. El delincuente comprende la urgencia de deshacerse del cuerpo del delito, pero se sienta a esperar lo que el destino le depara:

Al otro día me desperté y traté de descubrir un lugar para vender la pintura. Dejé de pensar, estaba muy cansado así que prendí la televisión en el canal del noticiero, estaban pasando una noticia sobre alguien que había robado dos pinturas costosas en el Teatro Argentino.

Como demostramos al estudiar la producción de Canela desde el plano textualizador, la noción de género se va complejizando a lo largo del año y en sucesivas interacciones con una determinada cantidad y variedad de textos. Mientras Canela toma como modelo el policial clásico cuando escribe, en el que hay un hecho consumado y se desarrolla la investigación, el texto de Juana se ajusta, en líneas generales, al policial negro, en tanto relata un delito que transcurre. (Todorov, 1974)

En el cuadro que sigue podemos visualizar la forma que adquiere el relato de enigma creado por Juana, desde la trama:

---

<sup>19</sup> “Leer un texto literario desconstructivamente implica abandonar la certeza y la certidumbre de que se trata de *un texto literario* y que pertenece a la *literatura*.” (Ferro, J. Derrida, 2009:108)

Personajes	Organización	Secuencia Narrativa
Ladrón 1 (narrador)  Lucio Agudo (ladrón 2)  Guardia1  Guardia2	Robo planificado	Presentación del personaje
	Ejecución	1° parte: Disfraz / Entrada / Saludo al guardia1 Encuentro con el cómplice / Acuerdo1 Obra1 / Señal / Robo1 / Huida1 2° parte: Refugio / Acuerdo2 Saludo al guardia2 Obra2 / Robo2 / Maniobra / Huida2 3° parte: Refugio / Acuerdo3 Obra3 / Imprevisto / Huida3 / Refugio Acuerdo4 Actuación / Satisfacción / Huida3
	Final abierto	Desacuerdo Decisión / Evasión / Disparo / Fuga Vuelta a casa / Descanso / Noticia

El siguiente fragmento de un registro de clase (Anexo 4) da cuenta de lo que vemos sosteniendo hasta ahora, pues algunos niños exponen las nociones construidas hasta el momento sobre autor, lector, género y trama. También los estudiantes advierten que hay subjetividad en la valoración de una obra literaria. Buscan una respuesta y, progresivamente, puede verse cómo afloran saberes construidos en la escuela o por fuera de ella, en la vida, supuestos aportados a la clase para someter a discusión y permanentes oscilaciones entre el rol de espectador de películas, el rol de lector y el rol de escritor:

D: Porque vos, Lucía, decías, no sé si todos piensan lo mismo, que una obra siempre es valorada por ese lector que lee la obra, no por la valoración que le da, por ahí, el escritor. Sí? Como que el escritor necesita también esa valoración del lector. Incluso, decías vos Lucía, para tomar decisiones sobre qué escribir, la historia. No? Era eso lo que decías, no Lu? A ver... Joaquín?

Joaquín: No, que... Yo también pienso, cuando leo los libros, cómo llegó a pensar de lo que se trata el libro. Como en el libro que leí, en "Octubre, un crimen", cómo llegó a pensar que había una carta dentro del dobladillo de un vestido... Eso yo me llegué a preguntar... Por eso lo elegí.

D: Y cómo te parece que se le pudo haber ocurrido eso a un escritor?

Joaquín: No sé... cuando leía siempre tenía la duda... cómo había llegado a pensar eso.

D: Y los demás? A ver, Juan?

Juan: O sea... A mí, mucho el género de a..., mucho me gusta el género de acción, de aventura, por ejemplo... no sé... entrar en movimiento y saltarlo... pero también así, de detectives. Pero el género de Sherlock Holmes me aburrí mucho, no era que no...

D: Y cuál es el género de Sherlock Holmes, para vos?

(Muchos hablan) "Es re aburrido"

Juan: Es como solamente investigar... Estaría bueno que... que haya como más, mucha más intriga de la que hay en ese libro y que no sé... que, en algún momento, se ponga un poco más de..., más interesante...

Varios comentan y se dirigen a Juan. "Che, che... más acción!" "Pero eso es una comedia!"

D: A ver, entonces... (Siguen hablando) Me parece que están ligando algo distinto a lo que estaban comentando en función de *qué tenía una historia para que despertara el interés en el lector, para que resultara buena o interesante*. Y hablaban, en primer lugar de la intriga y del suspenso, pero ahora uds. están agregando la acción. Sí? Tiene que tener acción...

Juan: O adrenalina.

D: Más adrenalina... Qué significa "y más adrenalina"?

Juan: Que haya más, como más partes en las que se juegue la vida, haciendo cosas... (risas) Y... a mí me encanta eso.

D: A ver, lo que querés decir es que, por ahí, en esa historia se llegue como a situaciones límite...

Juan: Sí.  
 Josefina: Y... pero... eso ya es acción, no tanto terror sino acción. Es otro género.  
 D: Y vos, Josefina, estás pensando en otra cosa?  
 Josefina: Claro, para... es otro género! Para que pongan su vida en riesgo es otro género. Ya es acción, pasa a ser acción, digamos... No es tanto, digamos, horror o terror, digamos, que... o sea es más acción que eso.  
 Camilo : Sherlock Time es más acción que eso.  
 Josefina: Hay diferentes tipos de terror.  
 D: A ver, Camilo?  
 Camilo: Sherlock Time se supone que es un detective y todo, pero... hay más acción, más que nada. Es más ciencia ficción que de misterio o... de un... policial. Y... Yo estoy de acuerdo con Juan en que... yo prefiero una historia en la que se jueguen la vida.  
 Juan: La mayoría... vos decís “todo muyyyy calmó”, quizás, te bajonea, o sea... no te da muchas ganas de leerlo. (Varios se ríen) Y después, ya después... con el otro cuento, ya es como que sabés lo que va a pasar... y todo... y... no te da muchas ganas de leerlo...  
 Camilo: Tampoco pido que... salten de un edificio y caigan en un lugar que no saben que está lleno de gente... (Risas), pero... para el cuento que estoy escribiendo...  
 D: A ver si estoy entendiendo lo que están tratando de decir... A ver? A ver si nos escuchamos... A ver, qué es lo que los demás también entienden qué quieren decir los compañeros... Que en esa historia tiene que haber algo que sorprenda al lector? Tiene que ver con el factor sorpresa asociado a la acción, asociado a situaciones límite o extremas, de riesgo?  
 Camilo: A mí me gusta...  
 Lucía: (Lo interrumpe) Son gustos.  
 D: Son gustos, dicen por ahí. No todos tienen el mismo gusto.

De la misma manera que lo hacemos en el análisis precedente, continuamos registrando y cuantificando información relacionada con el plano de la retórica. Las estrategias utilizadas por Juana (Anexo 3) le otorgan al cuento un estilo cohesionado, según las pautas de Serafini (1974). Reconocemos también la inclusión de diálogo y de marcadores discursivos en la narración, clasificación que volcamos en la tabla (Borreguero Zuloaga, 2014).

Diálogo	Marcadores Discursivos	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Directo:</b></li> <li>Con el guardia1</li> <li>Con el cómplice</li> <li>Con el guardia2</li> </ul>	Temporales
Aditivos		22
De contraste		8
Causales		8
Locativos		6
Aclaratorios		2

Para concluir, recuperamos aquellos modos de leer que afloraron a lo largo del proyecto, a partir de las lecturas de los textos del corpus que tuvieron impacto en la producción de Juana. Según los formatos y los estilos que Juana frecuenta en el material del corpus, clasifica los cuentos leídos como fáciles o difíciles. La escritura de “El dandy” está mediada por modos de leer que involucran a la autora desde su trayecto literario y desde aspectos culturales.

En consecuencia, la niña se siente retada por el primero de los textos presentados en clase e incorpora la estrategia de Denevi para el final de su propia producción, a pesar de las dificultades que el “Cuento policial” le ha planteado como lectora. “El dandy” es un relato que responde a las características del policial negro y Juana utiliza la intriga y la sospecha como recursos para atraer al lector, los mismos que la

han cautivado mientras leía. Incorpora pocos personajes a la historia porque valora las construcciones que denotan fluidez, simplicidad y brevedad. Al mismo tiempo, su cuento contiene minuciosas descripciones de escenas y de personajes, que están escritos a la manera de Poe. Por otra parte, predominan en la instancia de revisión los cambios atribuidos al sentido, cuando refuerza su postura frente a los prejuicios sociales agregando precisiones a lo que le interesa reforzar.

### **2.1.3 Tercer cuento policial. Hipótesis de lectura: Hay formas de escribir que te permiten imaginar una situación.**

Iniciamos nuestro análisis sobre “El inglés”, un relato producido por Lucía que, desde el plano textualizador, está basado en el “Cuento policial” de Marco Denevi. Este primer cuento leído en clase consiste en una breve sucesión de hechos concretos y contundentes que, desde el inicio de la conversación literaria inmediata a la lectura, casi la totalidad del grupo ha juzgado complejo e incompleto.

Circulan entre los niños<sup>20</sup> impedimentos relativos al sociolecto y al cronolecto: “[está escrita] para grandes”, “el texto [...] usa palabras adultas, un lenguaje avanzado, una forma más avanzada en la dificultad para comprender”, “[el lenguaje] no es tan simple”, “[el texto] más complejo”, “[el registro] más educado, más formal, más organizado”, “[el lenguaje] más académico”. En suma, atribuyen al estilo del autor estas dificultades: “no escribe como nosotros hablamos”, “conocer, conocemos, pero no las usamos [esas palabras]”.

Los estudiantes se muestran en conflicto para reponer cierta información que consideran necesaria: “no entendí nada”, “es un resumen”, “es demasiado corto”, “para mí es el principio o el final de un cuento”. También se plantean si el relato leído reúne las condiciones para ser un cuento: “si fuera un cuento le darían más vueltas para aclarar más”, “todas las historias son largas”.

Es pertinente aclarar que el “Cuento Policial” de Marco Denevi es presentado en la clase sin título ni autor, con el propósito de poner en contacto al lector directamente con el texto literario, sin condicionar esa lectura. Para Barthes (2004): “Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino

---

<sup>20</sup> Anexo 4, 4.1 “Cuento policial”



por el contrario apreciar el plural de que está hecho.” Como venimos exponiendo, en estas “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2013), la intención es hacer lugar a las hipótesis de lectura, preguntas y/o comentarios que surjan espontáneamente y pongan en evidencia modos de leer en la instancia de conversación propuesta a continuación.

Por los motivos enunciados, la maestra cierra el espacio de discusión diciendo: “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.”

Cuando Lucía escribe en su diario de lectura, lo hace desde su trayectoria como lectora, ya que manifiesta sus creencias y saberes acerca de los contenidos convencionales de un relato. En este espacio, la niña reconoce elementos que hacen a la coherencia de un cuento y lo percibe como si fuera una cadena incompleta de hechos. También asegura que los obstáculos que detecta se deben a que algo del relato de Denevi le impide deconstruirlo, por consiguiente, no puede acceder a la interpretación que espera, que la dejaría satisfecha, cómoda. En el intercambio del aula, donde el grupo pretendía un acuerdo para cerrar el final, Lucía atribuye ese *algo* a la carencia de información y lo añade a las dificultades mencionadas más arriba. La noción de cuento, en esta oportunidad, se amplía para incorporar la idea de que un cuento puede también tener final abierto. En el aula se escucha: “Deja un final abierto... Sí, es un cuento”, “Para mí, no sigue. Hay muchos cuentos o novelas que quedan con un final así.”, “Es el final, la inquietud.”

Sin embargo, el narrador del relato escrito por Lucía sabe que el culpable no es quien ha sido apresado, pero decide comunicárselo al lector cuando ya el caso está resuelto: “Pero hay un secreto: ese hombre no es el verdadero culpable sino su mujer por acusarlo.” Sólo al volver sobre el pre - texto podemos recuperar esa información que deja en evidencia que el detective ha sido envuelto en un engaño: “Días después encontré a la mujer en que tanto confié para resolver el caso...”

Retomando los diarios de lectura de Lucía, observamos que deja entrever sus conocimientos acerca de cómo se construyen los personajes, cuando señala que el texto de Denevi debería: “incluir nombres de personajes, más descripción sobre los personajes: dónde vivían; explicación sobre la riqueza económica de la mujer” y de algunas características del género: “detalles sobre la muerte de la mujer y motivo de robo o crimen”.

También la niña encuentra una explicación tendiente a justificar la ingenuidad que el narrador del “Cuento Policial” otorga al personaje de la víctima: “Me pareció confuso, yo creo que la chica está loca porque piensa que el chico gusta de ella sin ninguna razón.”

Lucía incorpora, además, esta noción de género transformada a partir de la discusión en el aula: “Para mí es un cuento porque tiene un final abierto.” De todos modos, podemos detectar fluctuación entre la *antigua* y la *nueva* noción de cuento, cuando ella escribe respecto de la información mínima necesaria que debe contener un relato para ser comprensible, luego de leer en clases posteriores el cuento de Borges, “Emma Zuns”: “Me pareció confusa la parte en que entra al bar porque pasan muy rápido muchas cosas como que el hombre la llevaba primero a un lugar y después, al otro”.

De todos modos, en directa relación con las discusiones del grupo en torno de esas condiciones que debe reunir un texto para ser considerado un cuento, la última versión de la producción de Lucía es una reescritura completa de su pre - texto. En esta escritura la niña busca dejar un final abierto, eliminando fragmentos de la primera versión que podrían dar respuesta a posibles preguntas de lector.

A continuación, presentamos en una tabla el texto de ambas versiones, con el propósito de demostrar cómo Lucía, por un lado, omite una pista fundamental para dar un cierre al final elegido y, por otro lado, elimina un interrogatorio que había construido con la impronta de los clásicos leídos en clase, como Sherlock Holmes o Hércules Poirot. Estas decisiones contemplan a un lector que tiene la capacidad de reponer el indicio, un lector avezado en el género:

Primera Versión	Última versión <sup>21</sup>
<p>Era <del>el día jueves a la madrugada</del> cuando me llamaron de <del>la comisaría diciendo que necesitaban ayuda sobre un caso de un señor vestido muy elegantemente. Él robo dos obras al teatro Argentino.</del></p> <p>Rápidamente fui a la comisaría donde me explicaron el caso nuevamente, me dijeron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Usted podría ayudarnos a buscar al culpable</li> <li>- Claro pero ¿Cuánto me pagarán?</li> <li>- 113 pesos — dijo el mayor de los policías</li> <li>- Lo hare — dije</li> </ul> <p>Al otro día fui al teatro argentino, <del>al principio no me dejaban entrar al área de las pinturas muy costosas pero después les dijo que era el policía que buscaría quién es el que robo las obras y me dejaron pasar.</del></p> <p>Allí me encontré una señora que decía que ayer su marido había salido muy bien vestido y como es ingles pienso que fue mi marido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué tiene que ver que sea inglés? — dije</li> <li>- Que el que robo las dos pinturas es inglés, saludo a los guardias con un “good” morning”-</li> <li>- Ah, me ha servido mucho usted —</li> <li>- ¿Dónde vive usted señora? — dije</li> <li>- ¿Eso importa? — dijo</li> <li>- Sí, necesito la dirección de su esposo —</li> <li>- Pero el señor no vive conmigo. Vive en 53 entre 29 y 30 n° 1964 —</li> <li>- Ah bueno — dije pensando</li> </ul> <p>Al día siguiente fui a la casa del señor al ver que estaba <del>almorzando tranquilamente con una señora bastante joven, los policías que fueron conmigo lo esposaron y se lo llevaron a la cárcel. A las semanas lo declararon culpable y se ganó 5 años de cárcel.</del></p> <p>Días después encontré a la mujer en que tanto confíe para resolver el caso hablando con un hombre por teléfono diciendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si, los policías se lo creyeron —</li> <li>- ¿El qué? —</li> <li>- Que mi ex robo las obras —</li> <li>- ¿Y por qué te alegra? —</li> <li>- Porque es la venganza de dejarme... -</li> </ul> <p style="text-align: right;">Fin?</p>	<p>Era <del>la mañana del día lunes</del> cuando me llamaron <del>por teléfono para investigar una denuncia de un robo y le formulé unas preguntas al director del edificio:</del></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Dónde robaron? ¿Estuvo allí? ¿Qué robaron?</li> <li>- Soy el director del museo en el que robaron, le contaré cada detalle pero es larga la historia. No estaba en el museo en ese momento, pero sé que pasó:</li> </ul> <p>Los policías <del>vieron pasar a un señor vestido de blanco como inglés que saludó con un "good morning", cuando estaban a punto de cerrar faltaban dos obras de arte que valdrían 25 mil pesos.</del></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué museo es?</li> <li>- El Argentino</li> <li>- Estaré ahí mañana para saber si al señor se le perdió alguna pista</li> <li>- Bueno</li> </ul> <p>Al día siguiente como prometí estaba en el museo. <del>Primero revisé el área del crimen, cuando investigaba me dijeron que había una mujer que me esperaba en la entrada...</del></p> <p>Fui y me encontré con la que se haría llamar la esposa del inglés. Me dijo que su esposo no estaba trabajando, que necesitaba dinero y que la noche anterior había salido con un traje blanco</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gracias por su ayuda señora ¿Pero por qué culpa a su marido? - le pregunté.</li> <li>- Porque no me gustan los delitos - me dijo.</li> </ul> <p>Después de esa respuesta se fue, habiendo antes <del>dado el teléfono y la dirección de la casa.</del></p> <p>Entonces arrestaron al señor.</p> <p>Pero hay un secreto: ese hombre no es el verdadero culpable sino su mujer por acusarlo.</p>

<sup>21</sup> Los enunciados tachados refieren supresiones, los enunciados en rojo implican adecuaciones y los de color verde son agregados.

El conjunto de las lecturas y las situaciones de escritura y reflexión que propone el proyecto, como la pregunta que hace la maestra: “¿Qué tiene que tener una historia para que sea buena?”, le permiten a Lucía construir algunos criterios de valor sobre un relato. Como explicamos en el análisis de Juana, los textos son leídos desde la mirada de lector o de escritor. La posición que los niños adopten frente al texto los llevará a reparar en tales o cuales dimensiones: la estructura narrativa, los personajes, la trama, el estilo, el contexto de producción de la obra, etc.

En este diario de lectura, Lucía se pone en el lugar de escritor para reflexionar acerca del propósito de la escritura de un cuento policial: “Para mí una historia tiene que tener un conflicto o intriga para que el lector se interese en resolver el enigma, por ejemplo: los cuentos de Holmes, que seguro Conan Doyle pensó en eso.”

En el siguiente fragmento de un registro de clase posterior a la lectura de “Nido de avispas”, de Ágatha Christie, la discusión gira en torno de las intenciones del autor y de las atribuciones que tiene sobre los personajes que construye (lo que dicen, lo que piensan y lo que no dicen), el curso que le da a la investigación y el grado de participación que le otorga al lector:

DOCENTE: 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 estuvo pensando en su momento Husting o Watson, ¿es eso?  
NICOLÁS: Sí  
DOCENTE: ¿Están de acuerdo? ¿Conrado?  
Varios: 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  
DOCENTE: ¿Francisca?  
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 leés eso.  
DOCENTE: ¿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?!  
DOCENTE: ¿Malena? ¿Para vos es como Arthur Conan Doyle?  
MALENA: Sí, siempre que te parece cuál es el sospechoso, no es, es el contrario  
DOCENTE: ¿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 sí  
DOCENTE: ¿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  
DOCENTE: ¿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..  
DOCENTE: ¿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

En línea con nuestra hipótesis principal acerca de la incidencia en la escritura de la lectura junto con todas las situaciones derivadas en estas aulas, continuamos estudiando otros diarios de lectura que dejaron huella en el proceso de producción. Cuando Lucía escribe sobre “La aventura del carbunco azul”, de Arthur Conan Doyle, advierte que la información gradual que lleva a las deducciones y la construcción de los personajes la atraen como lectora: “Me dio ganas de leer más, a mí me gustó cuando iba deduciendo el tema y descubriendo a las personas involucradas.” Al mismo tiempo que descubre regularidades de género y construye nuevos criterios de valor que hacen al género.

También la lectura de “Nido de avispas”, de Ágatha Christie, le permite observar otras regularidades de género, como el surgimiento de algo inesperado, un factor sorpresa: “Me gustaron los dos libros porque te sorprendía el final; además me gustó que tuviera algunas cosas iguales a los libros de Conan Doyle, por ejemplo: un giro en la historia.”

Con el avance de las lecturas, sobre “El último caso del inspector”, de Rogelio Luis Noguerras, sostiene que hay formas de escribir que permiten al lector imaginar una situación: “Para mí que no es un poema ni un cuento, sino que son solo palabras o una toma de notas, que lo que tiene de especial y diferente es que te hace pensar; con esto quiero decir que como no afirma la situación, podés crearla vos.”

Para resolver la consigna de escritura que propone la docente, Lucía opta por la opción que contempla un narrador en primera persona y tres escenarios diferentes.

Reunimos en el cuadro, información cualitativa relativa a la versión final, en relación con la estructura y la trama del cuento de Lucía:

Personajes	Organización	Secuencia Narrativa	Pistas
- Investigador - Director del Teatro - Señora (denunciante/culpable) - Esposo (denunciado/inocente)	Robo consumado	Denuncia / Convocatoria para la investigación	Testimonio del Director: señor vestido de blanco
	Investigación	Indagación vía telefónica Escena del robo Denuncia de la mujer / Sospecha Arresto	Acusación de la mujer (falsa)  (Omisión de una pista que aparece en la primera versión)
	Cierre	Detenido inocente / Culpable libre	

La niña elige un comienzo semejante al de los cuentos leídos de Conan Doyle, en tanto da a conocer el caso a través del narrador: “Era la mañana del día lunes

cuando me llamaron por teléfono para investigar...” Asimismo, en esta línea, adopta el punto de vista del investigador quien, luego de una conversación telefónica con marcas de coherencia y verosimilitud, se hace cargo de la indagación.

Utiliza como fuente la noticia periodística dada por la maestra para crear un personaje denunciante que, como director del museo, solicita la investigación de un hecho delictivo: “No estaba en el museo en ese momento, pero sé qué pasó. Los policías vieron pasar a un señor vestido de blanco como inglés...”

Fuentes policiales, judiciales y del Instituto Cultural de la Provincia confirmaron que el hecho sucedió alrededor de las 12 del mediodía, cuando un hombre vestido “como inglés”, con traje, piloto blanco, anteojos y sombrero, ingresó por la puerta principal del teatro, ubicado en 51 entre 9 y 10. Saludó a un efectivo con un lenguaje adecuado a su estilo -“Good morning”, dicen que dijo- y encaró hacia las obras de arte exhibidas en la planta baja.

El narrador – detective inicia el relato de la investigación empezando por comprometerse a asistir al día siguiente. Da por descartada la eficacia de su tarea y comunica irónicamente su objetivo: “[...] para saber si al señor se le perdió alguna pista.”

Como ya hemos visto en los casos de Canela y de Juana, Lucía también incorpora la inversión temporal propia del policial de enigma (Todorov, 1972): la historia de un robo consumado y el relato que reconstruye el camino del delito para hacer justicia.

En “El inglés”, interrumpe el trabajo de investigación la presencia de un personaje que desempeña la función de testigo. Para referir a esta mujer, el narrador señala: “la que se haría llamar”, expresión que evidencia que todo está siendo observado, que todo podría resultar o no una pista, como lo hace Conan Doyle: “Gracias por su ayuda, señora. ¿Pero por qué culpa a su marido?” El narrador - investigador cuestiona a la mujer abiertamente y de manera inquisidora, como si su intuición ya le permitiera saber su grado de participación en el delito. A través de la pregunta “¿Pero por qué culpa a su marido?” le concede, sin embargo, un espacio para ponerse “del lado de la ley”. Es uno de esos detectives al estilo Holmes, con altísima autoestima, con gran capacidad deductiva, siempre muy eficaz y convincente. Por este motivo, este personaje cierra la historia confirmando su hipótesis inicial, en la que asegura que al acercarse al lugar encontrará algún detalle que se le haya escapado al delincuente: “- Estaré ahí mañana para saber si al señor se le perdió alguna pista.”

Amor, odio y venganza son los móviles del delito del cuento de Lucía, según puede reponerse leyendo la primera versión: una mujer que delata a su ex esposo, en represalia por haberle sido infiel:

Días después encontré a la mujer en que tanto confíe para resolver el caso hablando con un hombre por teléfono diciendo:

- Si, los policías se lo creyeron
- ¿El qué?
- Que mi ex robo las obras
- ¿Y por qué te alegra?
- Porque es la venganza de dejarme...

Este episodio es huella de una discusión acontecida en el aula, como se observa en el siguiente fragmento de un registro de clase, mientras el grupo conversa:

DOCENTE: ¿Entonces? ¿Cuál es el verdadero motivo?  
A: Que antes de casarse lo dejó... por... Harrison  
DOCENTE: ¿En algún momento Poirot habla de cuál es ese motivo, lo aclara? ¿Leemos un poquito más? página 38, primer párrafo, ¿Sofía?  
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 moleste en negarlo"*  
DOCENTE: ¿Cuál es el verdadero motivo?  
Varios: Odio  
DOCENTE: ¿Cuál es ese sentimiento que lleva a Harrison a querer cometer semejante crimen?  
A: venganza...  
A: odio...  
DOCENTE: ¿Camilo?  
CAMILO: Hay tres palabras para definirlo: amor, odio, venganza.  
DOCENTE: ¿Para vos definen los motivos por los que se quiere cometer el crimen?  
A: Furia también...

Desde el plano discursivo, también encontramos lexías en el cuento de Lucía, según las define Barthes (2004). Como hemos explicitado en ambos análisis precedentes, son zonas del texto que encierran más de un sentido y, en este caso, que condensan rastros de más de una conversación literaria en torno del sentido de las palabras. Tomamos como ejemplo el caso de la discusión sobre el alcance de la palabra *amante*:

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, ¿quierés 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*)  
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?  
Ax: Nicolás dijo que eran esposos y que hubiera un amante.  
M1: Nicolás dijo que la mujer vivía sola, entonces despejaríamos lo del esposo. ¿No?

Identificamos otras lexías que revelan el tenor de otras discusiones. En este caso, el intercambio gira en torno de las atribuciones del escritor sobre su texto para involucrar al lector, en términos de lo que decide revelar, omitir, ocultar por un tiempo o callar:

Sol: Que haya pistas como que no relacionen al crimen.  
Lisandro: Pistas para confundir al lector.  
D: Pistas para confundir al lector.  
Nacho: Tiene que ser claro todo ésto: el cambio en la historia, los personajes; todos los cambios tienen que ser claros.  
D: Dice que todos estos cambios generan interés en el lector para seguir leyendo. De acuerdo? Con qué cosas está pasando que el estilo Conan Doyle te atrapa? Con qué tiene que ver?  
D: Con la historia en general?  
Camilo: No va a ser bueno.  
Lola: Tiene que ver con tensión del libro. Es policial, te intriga, te atrapa.  
Lucía: No sé si es policial, es de misterio...  
Nico: Es de misterio.  
D: Podemos escribir que tiene que ver con detectives.  
Joaquín: No estoy de acuerdo con lo que dijo Santiago.  
D: Por qué?  
Joaquín: Porque yo vi en una serie que las pistas no tienen que estar en el mismo lugar.  
Sol: Creo que se refiere Joaquín a que algo suceda en el cuarto, y no en el pasillo.  
D1: Claro, porque lo que él dijo...  
D: Vamos más adelante... Algo más que quieran aportar?  
D1: Algo que no pueda faltar de ninguna manera?  
Agustín: El escenario, la escena, las deducciones de Holmes, las deducciones a partir de las pistas...  
Canela: Tienen que ser muchas...  
A: Tiene que ser breve, porque si no te confundís. Muchas pistas, muchas las deducciones, muchas las descripciones de los personajes...  
Lucía: Tampoco va a tener todo!  
D: Lo que están diciendo se refiere a las decisiones que van a tomar uds., qué van a incluir y qué no.  
Santiago: Lo que faltó es que tiene suspenso, conflicto sobre un crimen y en casi todos hay acción.  
(Varios difieren con Santiago)

Siguiendo esta línea de trabajo, podemos observar que el detective creado por Lucía se refiere al sospechoso como un “señor” (Anexo 3, 3.4.3 Lucía, lexia 1), cuando lo descarta al seguir los prejuicios sociales acerca de la prototípica imagen del lord. Puede tratarse, entonces, de un caballero de la aristocracia inglesa, protagonista de los cuentos de Ágatha Christie o de Conan Doyle o de un manejo irónico de esa frase.

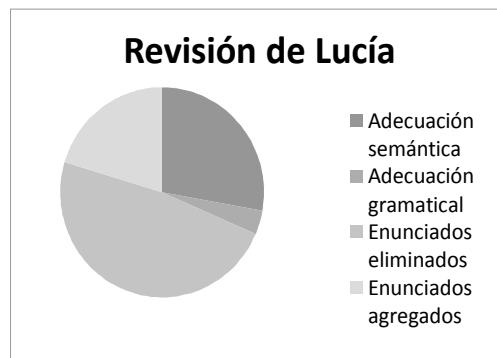
El investigador asume el derecho, por un lado, de objetar a la testigo por su accionar, preguntándole: “¿Pero por qué culpa a su marido?” (Anexo 3, 3.4.3 Lucía, lexia 2). La recurrencia a un argumento moral es frecuente en las historias de Holmes y de Poirot; una moral social que presupone a la mujer ignorante o cómplice, silenciosa ante los delitos de su cónyuge y que la gente que tiene necesidades económicas delinque con más facilidad. Y por otro lado, le permite ubicarse del lado de la ley mientras brinda una falsa pista al lector: “Me dijo que su esposo no estaba trabajando, que necesitaba dinero y que la noche anterior había salido con un traje blanco.”, cuando responde: “Porque no me gustan los delitos” y cuando deja la información necesaria para



concretar el arresto: “Después de esa respuesta se fue, habiendo antes dado el teléfono y la dirección de la casa.” (Anexa 3, 3.5.3 Lucía, lexia 3)

Lucía crea un final abierto e inesperado porque implica múltiples posibilidades: es culpable la mujer por traicionar a su esposo o es culpable por haber sido la mentora del ladrón o la ideóloga del robo o ambas cosas o está despechada o es culpable porque se hizo pasar por su marido, el inglés. (Anexo 3, 3.5.3 Lucía, lexia 4)

En este punto, retomamos nuestro trabajo geneticista para enfocarnos en otro aspecto del análisis. Con la finalidad de objetivar las modificaciones realizadas por la autora entre las versiones contempladas, logramos identificar, cuantificar y representar en el gráfico. Como resultado del conteo, son 54 los cambios efectivos de una a otra versión de la historia.



Distinguimos en el proceso de revisión 15 intervenciones con criterio semántico, que incorporan diálogos y formas de decir de la jerga policial, al estilo Holmes o Poirot, lo que equivale al 28% de los cambios. Hallamos 2 retoques gramaticales en el sentido en que se adecuan a la convención, aportando el 4% de las modificaciones. La eliminación de 26 enunciados, decisión que implica la adecuación al estilo Denevi, representa un 48%. Por último, el agregado de 11 enunciados que tienen en cuenta las maneras de decir de los investigadores clásicos, para completar el 20% restante. En la tabla del Anexo 3 (3.3.3 Lucía) podemos visualizar cada uno de las modificaciones que la estudiante hizo sobre la primera versión.

Registramos también, desde el plano discursivo, que Lucía incorpora la forma de diálogo directo y algunos marcadores que hacen a la coherencia textual. (Borreguero Zuloaga, 2014).

Diálogos	Marcadores Discursivos	
	Descripción	Cantidad
Directo: - Con el Director del Teatro - Con la visitante inesperada / culpable	De contraste	5
	Temporales	5
	Locativos	1
	Causales	5
	Aditivos	4

En el mismo sentido, según las categorías antes mencionadas por Serafini (1994), Lucía logra producir en primera instancia un texto de estilo cohesionado<sup>22</sup>. Posteriormente, lo fragmenta para elaborar su versión definitiva, con el propósito de escribir un breve cuento policial clásico. Registramos en el cuadro que sigue ejemplos de las estrategias cohesivas utilizadas por Lucía:

Para cerrar este análisis hacemos referencia a las distintas instancias de producción de “El inglés”, ya que dejan en evidencia muchas de las construcciones conceptuales que su autora realizó a lo largo del proyecto, principalmente en relación con las atribuciones del escritor sobre los textos.

El desafío que le propone la lectura constituye un modo de leer posible. En este sentido, la ruptura de la estructura canónica del cuento es el lugar desde el que Lucía lee y convierte en estrategia para escribir. Según expusimos, el conteo de las intervenciones que hace como revisora de su propia producción arroja que la mitad de ellas consiste en suprimir información. Son elididos diálogos propios del policial clásico, que en la primera versión se presentan a la manera de Conan Doyle o de Ágatha Christie.

De acuerdo con estas observaciones, si bien el relato reúne en líneas generales las características de un texto fragmentado, esta segmentación cobra sentido, pues consigue generar en el lector preguntas que no puede responder aún relejendo, es decir que el cuento de Lucía logra un efecto similar al que provoca Denevi en el lector de el “Cuento policial”.

Retomando una de las preguntas de investigación, estamos en condiciones de afirmar que “El inglés” es un policial que no ha sido concebido desde la fragmentariedad, sino que su autora recorta intencionalmente, con un propósito específico.

#### **2.1.4 Cuarto cuento policial. Hipótesis de lectura: El lenguaje simple facilita la lectura.**

La última de las producciones a analizar es el policial que Mora escribe, a partir de la noticia propuesta por la maestra sobre el robo de las dos obras de arte (Anexo 1: Noticia). La consigna, en este caso, plantea la escritura de un cuento que incluya un narrador en primera persona y tres escenarios diferentes como mínimo: la Comisaría

---

<sup>22</sup> Llegamos a esta conclusión luego de haber reunido y clasificado los enunciados que componen este relato.

Primera de La Plata, la casa del culpable del robo y las salas de exposición del Teatro Argentino de La Plata. (Anexo 1: Secuencia didáctica)

La niña presenta un título que anticipa y pone de relieve la estrategia de investigación del policía que cuenta la historia. Para De La Fuente González, (1998) es un título con función referencial, que se utiliza “en respuesta a la interpretación, como instrucción para entender”. Es una pregunta que convoca, que busca atraer al lector y advertirlo, al mismo tiempo: “*UN POLICÍA QUE MIENTE PARA SABER LA VERDAD ¿LO LOGRARÁ?*” Esta decisión está relacionada con una observación que Mora hace en uno de los diarios de lectura (Anexo 2, 3.5.4 Mora), luego de leer el cuento de Borges: “Para mí se llama *La espera* porque (Villari) espera que lo maten.”

Del mismo modo que hicimos con los análisis de Canela, de Juana y de Lucía, rastreamos huellas de lectura en la escritura. Los aspectos que mencionamos resultan del entrecruzamiento del cuento de Mora con el material de lectura que integra el corpus elaborado por el equipo docente, las escrituras inmediatas a la lectura de la clase, los diarios de lectura y las conversaciones literarias.

Los primeros registros revelan que Mora elige a los clásicos como modelo para crear la figura del investigador, en función de los criterios de valor construidos acerca de los personajes. En este sentido escribe en su diario de lectura sobre Sherlock Holmes, cuando lee “La señal de los cuatro” de Arthur Conan Doyle: “[...] me pareció muy inteligente, astuto, también me gustó 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 (Srta. Marstar) para resolver un caso y él ya sabe qué es.”

En el siguiente fragmento de clase de la conversación posterior a la lectura de “Nido de Avispas” de Ágatha Christie, los niños plantean la necesidad de identificar al narrador, y a propósito de ello, establecen relación con la pareja creada por Conan Doyle. La noción de *estereotipo* es introducida por uno de los estudiantes y la maestra decide ahondar en la explicitación de este concepto con intervenciones que favorezcan sucesivas aproximaciones:

DOCENTE: ¿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.
DOCENTE: 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...
DOCENTE: ¿y sabemos quién es el narrador?
Varios: no... es alguien que no existe

A: ...A mí me paso 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... pensamos que Poirot era como Watson y yo después...

DOCENTE (I): Acá dicen que Husting era como Watson, no Poirot

A: ...pero si es como Watson él aparece en todas las aventuras de Sherlock...

DOCENTE: ¿Y en esta historia Husting es el que está narrando?

NICOLÁS: no, porque hay un momento en el que dice... (no se le entiende) es Poirot, o sea que recién (o "lo recibe" tampoco se entiende) ahí como si nunca lo hubiese conocido, así que podríamos sospechar o imaginar que está en tercera persona pero algo que quería decir sobre Husting y Watson... Son como un estereotipo, que representan el lector que siempre duda así en algunos momentos

DOCENTE (I): Para vos tanto Husting como Watson son estereotipos...

DOCENTE: que representan el lector...

DOCENTE (I): ¿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...

DOCENTE: el protagonista, el antagonista, el estereotipo, ¿como que son formas de clasificar a los personajes pensás vos?

NICOLÁS: Sí

DOCENTE (I): ¿y qué es un estereotipo?

A: yo no sé lo que es

DOCENTE: ¿Alguna vez escucharon hablar de esa palabra?

Varios: 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"...

DOCENTE: "estereotipo" con algo "típico" tiene algo que ver

JOSEFINA: ¿es como lo que va a pasar, lo que define el modelo?

DOCENTE (I): ¿Josefina?

JOSEFINA: lo que pregunto... si es como el modelo, de lo que va a pasar

DOCENTE: 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?

DOCENTE: Esa es una historia en la que nos basamos, pero ¿alcanza a ser un modelo?... ¿qué es un modelo?

DOCENTE: ¿Canela?

CANELA: es como... difícil de explicar... es una forma de algo, un tipo de algo...

DOCENTE: Como un modelo, una forma o un tipo de algo..

JUANA: dice algo del estilo, no se entiende bien

DOCENTE: ¿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...

DOCENTE: Nico dijo algo muy específico... él dijo que Husting y Watson son estereotipos, pensemos qué querrá decir...

DOCENTE: Y es más, lo pensó como forma de clasificar a personajes...Lo buscaste en el diccionario... ¿a ver?

A: 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

DOCENTE (I): ¿que se repite?

DOCENTE: como que tienen características que se repiten...que después se pueden encontrar en otras situaciones o en otros personajes

A: como que son parecidos

DOCENTE (I): ¿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... 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.

DOCENTE (I): como que están representando el pensamiento del lector

NICOLÁS: sería como la costumbre del ser humano promedio, a tomar el camino más fácil y fallar en eso...

DOCENTE: 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: si...

DOCENTE (I): ¿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

DOCENTE: ¿En todas las historias ustedes encuentran que hay un estereotipo?

A: para mí no...

DOCENTE: Acá encontraron *estereotipar*, a ver...

A: 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"

DOCENTE (I): ¿Eso tiene alguna relación con lo que dijo Nico?

A: no...

DOCENTE: ¿entendieron esa definición que leyó Nahuel?, vuelvan a escucharla todos

NAHUEL: "Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con características inmutables"

DOCENTE: ¿saben lo que significa inmutable?

A: que no puede mutar... que no se puede cambiar o modificar nunca.

A: "imagen o idea adoptada por un grupo, concepción muy simplificada de algo o de alguien"

DOCENTE (I): y esto de la idea que comparte un grupo...

DOCENTE: un grupo y además que esa idea no cambia... sino que se va como trasladando a otras cosas ¿no?

DOCENTE (I): y Nico decía que estos personajes representan las ideas que tienen los lectores, ahí tiene relación...

DOCENTE: 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 el (no se entiende) todos pensaban en el momento que sería o Parker o 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...

DOCENTE: Vos lo que estas queriendo decir es que en relación a los personajes, y lo traduzco 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...

DOCENTE: 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 estuvo pensando en su momento Husting o Watson, ¿es eso?

NICOLÁS: Sí

DOCENTE: ¿Están de acuerdo? ¿Conrado?

Varios: 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

Los niños observan que los clásicos instituyen una fórmula tipificada en relación con la dupla detective-ayudante y que, a su vez, cada uno tiene una función específica dentro del relato. Por un lado, el profesional que investiga encuentra pistas, hace deducciones y saca conclusiones que le permiten resolver el caso y, por otro lado, su aficionado compañero sigue el hilo de la investigación paso a paso, pide aclaraciones y explicaciones cuando no ve tan claramente las relaciones que el detective establece.

En estrecha relación con lo discutido en clase, Mora profundiza la noción de personaje construida hasta el momento cuando descubre regularidades entre el binomio de investigación de las obras de Conan Doyle y los que protagonizan "El tren de las 4:50", de Ágatha Christie: "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 dos detectives. El personaje de Elspeth Margilleuby es como Watson, íntimos amigos de detectives.”

Luego de compartir un cuento de Poe, la reflexión escrita de Mora da cuenta de cómo se ve impactada por el estilo del autor. Capta en “El gato negro” cuestiones vinculadas a la retórica: “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, de su punto de vista y como protagonista.”

De acuerdo con lo que viene punteando en torno del estilo Conan Doyle, la niña crea un narrador protagonista que detalla los espacios en que se localizan los personajes e informa sobre el tiempo cronológico en que se suceden los hechos, toma recaudos acerca de lo que va a dar a conocer y la manera en que va a hacerlo, ese investigador inteligente, astuto y vanidoso.

En la segunda versión del fragmento que volcamos en la tabla que sigue, podemos observar cómo Mora, desde su lugar de escritora, construye un destinatario de la lectura al que participa del procedimiento. Al estilo del fluir de la conciencia, a través de sucesivas afirmaciones, refutaciones, dichos, contradichos, el narrador pone en palabras pensamientos que concreta en actos o descarta sobre cada paso del plan (como si tachara cada ítem de una lista de tareas).

En el transcurso de la revisión, la estudiante elimina información en este sentido, cuando agrega detalles que contribuyen a la construcción de la verosimilitud del relato: las condiciones meteorológicas, los pormenores de la salida y la discusión en torno del protocolo a seguir. A nivel discursivo, divide esta información en párrafos para separar distintos momentos de la historia, modifica la puntuación, incorpora signos de entonación, hace correcciones ortográficas, sustituye una expresión informal por otra más formal (“¿no?” por “¿verdad?”) y cambia tiempos verbales: pasa del presente al futuro para enunciar acuerdos de los personajes acerca de cómo encarar la tarea cuando hayan llegado al sitio de la investigación.

Para armar un procedimiento es imprescindible chequear las noticias del caso o es necesario ir al lugar para obtener más precisiones, o ambas estrategias. Los delincuentes dejan pistas con la intención de que los descubran o siempre tropiezan (Anexo 3, 3.5.4 Mora, lexias 2 y 3). Cuando el narrador *piensa en voz alta* (hacia el final

de este fragmento), expresa algo diferente entre una y otra versión. La frase de la primera versión “No, ya que quien las robó no creo que quiera que lo descubran” es coherente con lo que el protagonista cuenta, mientras los cambios que opera sobre la frase de la reescritura “No, no dudo que quien robó quiera que lo descubran” afectan la coherencia del relato.

Versión 1	Versión 2
<p>Con los comisarios salimos <del>en la camioneta</del>, ese 30 de agosto del 2014, a las 13.30 <del>de la tarde</del>, salimos emponchados. En el camino fuimos charlando que íbamos a hacer.</p> <p>Primero ver si <del>hay</del> pistas, como huellas, o rastros de algo. No, no, primero <del>hay</del> que preguntar <del>como</del> fue todo, <del>después</del> lo que creí que era lo primero. Luego... no sé, ah sí sé... <del>nooooo</del>, yo acaso no me pienso presentar? Bueno, entonces <del>hay que</del> planear todo de nuevo. Al llegar me <del>presento</del>, <del>pregunto que</del> fue bien lo que <del>ocurrió</del>, luego <del>pregunto</del> a ver si hay pistas o, si al menos tienen una idea de quién fue, ¿Dónde vive? No, <del>dudo que lo sepan</del>, <del>ya que quien las robó no creo que quiera que lo descubran ¿no?...</del> Bueno entre tanta charla, <del>sin darnos cuenta</del> llegamos.</p>	<p>Con los comisarios salimos <del>de la Comisaría Primera de La Plata</del>. Ese 30 de agosto, a las 13:30 <del>del mediodía</del>. Salimos emponchados <del>por el frío</del>. En el camino fuimos charlando sobre qué íbamos a hacer <del>y decir al llegar</del>.</p> <p>Primero ver si <del>había</del> pistas, como huellas o rastros de algo. No, no, primero <del>había</del> que preguntar <del>cómo</del> fue todo. <del>Luego...</del> no sé, ah sí, sé. <del>No</del>, ¿yo acaso no me pienso presentar? <del>Entonces va a haber</del> que planear todo de nuevo.</p> <p>Al llegar me <del>presentaré</del>, <del>preguntaré qué</del> fue bien lo que <del>sucedió</del>, luego <del>preguntaré</del> a ver si hay pistas o si al menos tienen una idea de quién fue ¿donde vive? <del>No, no dudo que quien robó quiera que lo descubran ¿verdad?.</del> Bueno entre tanta charla llegamos.</p>

El mismo autor es tomado por Mora como modelo para construir pistas en su propio texto. En “La aventura de los tres estudiantes”, cuento leído en clase, Holmes incluye al deportista en la lista de sospechosos cuando advierte que las pirámides de tierra (rastros que dejan las zapatillas del estudiante) estaban en el piso y en la ventana. El elemento *ventana* del cuento de Mora es un indicio que explica la desaparición de una prueba contundente: “Entonces esto sí tiene sentido, ya que se las tiró por alguna ventana”.

Desde un principio Mora se detiene en el registro empleado por Conan Doyle y manifiesta expresamente que le resulta complejo. Cuando lee “La señal de los cuatro” comenta en su diario: “Cuando comencé a leer, la lectura me pareció complicada, porque tenía un lenguaje que no era muy simple para mí.” Por el contrario, cuando lee “Un secreto en la ventana” de Huidobro, se muestra familiarizada con el registro que utiliza la autora y escribe: “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.”:

- No te puedo dar explicaciones, Manu. Y no porque no quiero, sino porque no las tengo- dijo Enzo - Ya te dije que a veces la gente hace cosas que...

- Que uno no se imagina – lo interrumpí.
- Eso mismo. Veo que entendés.
- No. No entiendo nada. Por eso te pregunto.
- Yo tampoco entiendo todo. ¿Qué querés que te diga? No creas que porque soy grande entiendo todo. Para Algunas Cosas no hay diferencias entre ser chico y ser grande.
- Alguna diferencia tiene que haber. Los grandes siempre saben más cosas.
- Algunas más, puede ser, pero no todas.

(Fragmento de “Un secreto en la ventana”, de Huidobro)

Localizamos en el cuento de Mora huellas de la lengua coloquial característica de los textos de Norma Huidobro, cuyos títulos también están incluidos en el corpus de lecturas a cargo de los niños (Anexo 2: Recorrido lector). En la escena donde se enfrentan investigador y responsable del delito, Mora amplía la descripción de la llegada a la casa del delincuente.

Sin embargo, la autora trabaja en la instancia de revisión sobre la voz narrativa para lograr un registro más formal, buscando coherencia entre el rol y los dichos de sus personajes. En este sentido, Mora sustituye el verbo *dije* por la expresión *comencé a hablar*, modificación que da a entender que tiene mucho para decir y que sólo es el principio. Además, retoca los enunciados equivalentes a una presentación muy amable frente al delincuente y agrega explicaciones detalladas acerca de cómo logró incriminarlo. Hace una adecuación del enunciado ajustándolo la jerga policial, para poner distancia: “ahora tendrá que acompañarme”. Mora hace una corrección ortográfica, sustituyendo *vos* pronombre por *voz* sustantivo, en función de los requerimientos contextuales.

Versión 1	Versión 2
<p>Al llegar <b>dije</b>:</p> <p>- Hola!! ¿Qué tal? Soy el Comisario Gutiérrez, no me esperaba ¿verdad? <b>Yo lo atendí, ahora acompañame</b> – dije con una <b>vos</b> de sargento, para que me tenga miedo jajaja</p>	<p>Al llegar, <b>toqué la puerta de la dirección que este hombre me había dado. Abrió la puerta y comencé a hablar.</b></p> <p>- Hola!! ¿Qué tal? soy el comisario Gutiérrez, <b>me presento</b>, no me esperaba ¿verdad? <b>Yo fui quien atendió el teléfono de su empleado, o eso creo porque decía jefe, así que supuse que el celular era de un empleado. Ahora tendrá que acompañarme.</b>- dije con <b>voz</b> de sargento, para que tenga miedo ... JAJAJA...</p>

Registramos también que Mora se apropia<sup>23</sup> en su producción de formas particulares del decir de los escritores del policial clásico, como las descripciones exhaustivas. Este recurso lo considera necesario *para transportar al lector* a la escena: “Este

<sup>23</sup> En Gerbaudo, (2013), [...] “apropiación”. Pensar la enseñanza desde este lugar exige trabajar para hacer lugar a que el otro arme una respuesta o una nueva pregunta, no “dictada” por quien la provoca. Como bien remarca Jacques Derrida, en las escenas de transferencia, “la cuestión... debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro.” (2001: 46).



mediodía un hombre, que jamás creí haber visto en mi vida, entró al teatro”, “Al llegar vimos la grabación, y era tal cual me la imaginaba”, “Al llegar toqué la puerta, me abrió y tal como me lo imaginaba, estaba con su aliado”.

“Un policía que miente...” presenta también acciones secuenciadas en serie, semejantes a la de los cuentos que protagoniza Holmes: “Al llegar, toqué la puerta de la dirección que este hombre me había dado. Abrió la puerta y comencé a hablar.”; Canela describe expresiones del rostro: “dijo él con cara rara” y el tono de voz: “dije en tono de burla”.

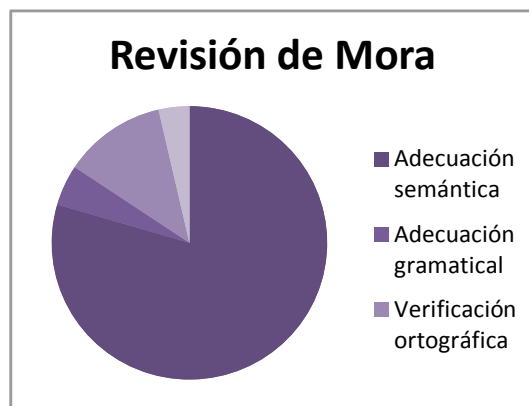
De esta manera, el texto que estudiamos presenta características propias de género que nos permiten clasificarlo como un cuento de enigma. Como procedimos en los análisis anteriores, desde los lineamientos propuestos por Todorov (1974), observamos que el cuento que Mora escribe muestra “la historia de una ausencia”. El narrador no está implicado, entonces “no puede transmitir directamente las réplicas de los personajes implicados ni describir sus gestos”, pero se convierte en un otro (policía-detective) que, mediante su actividad indagatoria, logra “reportarla”, es decir darla a conocer. La segunda historia no es importante en sí misma, sino por su función “mediadora entre el lector y la historia del crimen”. El lector lee una versión de los hechos desde la perspectiva del narrador. (Todorov, 1974)

En el siguiente cuadro presentamos la forma en que Mora organiza la trama de su cuento policial:

Organización	Secuencia Narrativa	Pistas	Personajes
Robo consumado	Robo común vs. robo atípico		
Investigación	Camino al lugar: procedimiento Teatro/Desconcierto Interrogatorio / Testimonio Inspección del lugar Evidencia1 Ratificación de sospecha / Pista1 Evidencia2 Ratificación de sospecha / Pista2 Deducción Visita al jefe/Evidencia3 / Arresto1 Pista3 / Arresto2)	Perfume a vainilla (falsa) Testimonio del guardia: hombre del piloto blanco que saludó en inglés	Comisario Gutiérrez (narrador - detective) Otros comisarios Señor mayor (guardia) Luis: Jefe de la banda (culpable1) Comisario Rodríguez Martín López (culpable2) Aliado (culpable3)
Cierre del caso	Restitución de los objetos robados Condena/Misión cumplida		

La génesis del cuento escrito por Mora nos permite estudiar los cambios tuados sobre la primera versión<sup>24</sup> que dieron lugar a la versión publicada. Como en los tres análisis precedentes, estas intervenciones son clasificadas y cuantificadas.

En primer lugar, Mora hace 66 modificaciones de índole semántica, para alcanzar un 80% del total; realiza 4 cambios gramaticales, para agregar un 5%; lleva a cabo 10 intervenciones ortográficas, que suman un 11%, y 3 correcciones tipográficas, que completan el 4% final. (Anexo 3, 3.3.4 Mora)



Según el gráfico exhibe, la mayoría de las modificaciones que Mora realiza está vinculada con aspectos de significado. Estos cambios tienen que ver con los signos lingüísticos. Desde esta mirada, identificamos, destacamos e interpretamos aquellas zonas del texto que pueden interpretarse en más de un sentido, fragmentos a los que Barthes (1994) denomina *lexias*.

Como ya mencionamos, el narrador protagonista creado por Mora despliega el accionar de un policía en plena actividad. La niña encuentra un “territorio común” (Dalmaroni, 2009) entre lo que narrador cuenta y el lector, cuando alude a la cotidianidad de los sonidos de las alarmas en la ciudad y cuando destaca la trascendencia que reviste este incidente.

Son valores irreparables porque se trata del robo de obras de arte. Mediante la *lexia* y *en ningún otro lado*, frase con la que reemplaza y *nada más*, distingue tipos de robo y tipos de ladrones (especialistas, en este caso). No era un robo a la gente común, a la que va a trabajar o vuelve de su trabajo, a la que esperan a la entrada o a la salida de su casa ni del banco; no eran objetos comunes como relojes, carteras, televisores, equipos de música, celulares, computadoras, dinero, entre tantos otros. Era un lugar custodiado; eran objetos de arte, piezas del patrimonio cultural de una sociedad... EL COLMO. (Anexo 3,3.5.4 Mora, *lexia* 1)

---

<sup>24</sup> Los enunciados tachados refieren supresiones, los enunciados en rojo implican adecuaciones y los de color verde son agregados.

Primera versión	Última versión <sup>25</sup>
Tocó la campana de robo como todos los días, va casi todos, pero esta vez era un robo distinto, no como los que roban tiendas, almacenes, casas y nada más, era distinto porque hoy robaron pinturas en el Teatro Argentino. Habían robado dos pinturas muy, muy, demasiado valiosas.	Tocó la campana de robo, como todos los días, bah, casi todos, pero esta vez era un robo distinto, no como los que roban tiendas, almacenes, casas, y en ningún otro lado. Era distinto porque hoy robaron pinturas en el Teatro Argentino. Habían robado dos pinturas muy, muy pero muy valiosas.

También en una zona del fragmento que sigue, Mora prepara un elemento distractor, el perfume, que permitiría sospechar de la misma policía: un perfume, sinónimo de que se hará justicia o un policía involucrado en el robo (Anexo 3, 3.5.4 Mora, lexía 4).

Sobre el propio texto, Mora enlaza los sucesos y describe con mayor precisión una información que podría ser una pista. Por un lado, desplaza hacia la izquierda el adverbio de tiempo *enseguida* para referirlo a la entrada al teatro, coloca un punto, agrega una frase que enfatiza la figura del investigador y reemplaza el indefinido *un* por el demostrativo *ese*, para puntualizar que el detective reconoce ese aroma. La niña antepone a la pista del perfume una frase adverbial que realza la experiencia del comisario en su rol de investigador, a la manera de Sherlock Holmes, como ya hemos advertido: *De lo primero que me di cuenta es que estaba...* Por otro lado, reemplaza el gerundio *oliendo*, que completa el enunciado “Después de quedarme detenidamente...”, por el participio *atraído*, para lograr una descripción más detallada aún, y suple el verbo *empecé* por uno menos coloquial, *comencé*.

Durante el mismo proceso de revisión, la niña sustituye en el diálogo una frase imperativa en la voz del narrador: *pero dígame comisario*, por otra de tono más cordial y menos formal: *pero me puede decir solamente comisario*, para dirigirse al personal de seguridad de la recepción del teatro. Dentro de las modificaciones que Mora continúa efectuando, unas atañen a cuestiones ortográficas; otras son de puntuación, cuando reemplaza una *coma* seguida de la conjunción *y* por un *punto seguido*, para distinguir un momento de otro; y otras de sintaxis, para dar continuidad al plural de los pronombres y los verbos (nosotros), coherentemente con la rectificación inicial.

<sup>25</sup> Ortografía normalizada para facilitar la lectura.

Primera versión	Última versión <sup>26</sup>
<p>Entramos al teatro, y <b>enseguida un</b> riquísimo perfume a vainilla, como el que siempre hay en la comisaría. Después de quedarme detenidamente <b>oliendo</b> ese perfume que se concentraba en el hall del teatro, <b>empecé</b> a hacer lo que tenía planeado.</p> <p>- Buenos días – dije – soy el comisario Gutiérrez, pero <b>digame comisario</b> – me presenté, primer paso <b>cumplido</b> – vine... perdón venimos con los comisarios por el caso de las obras robadas, y <b>estaría</b> necesitando que me lleve al lugar donde todo esto ocurrió, y <b>me</b> cuente <b>como</b> fue todo – dije cumpliendo <b>primer y segundo paso</b> -.</p>	<p>Entramos al teatro, <b>enseguida</b>. <b>De lo primero que me di cuenta es que estaba ese</b> perfume riquísimo a vainilla, que siempre había en la comisaría. Después de quedarme detenidamente <b>atraído</b> por ese perfume que se concentraba en el hall del teatro, <b>comencé</b> a hacer lo que tenía planeado.</p> <p>- Buenos días- dije- soy el comisario Gutiérrez, pero <b>me puede decir solamente comisario</b>- me presenté, primer paso, <b>listo</b>- vine... perdón vinimos con los comisarios, por el caso de las obras robadas. <b>Estaríamos</b> necesitando que nos lleve al lugar donde todo esto ocurrió, y que mientras tanto <b>nos</b> cuente <b>cómo</b> fue todo- <b>concluí</b>, cumpliendo <b>paso uno y dos</b>.</p>

Con referencia a la lexía 4 (recientemente mencionada), la noción de *pista* como indicio de investigación es trabajada intensamente a lo largo de una conversación literaria derivada de la lectura de “La aventura de los tres estudiantes” de Conan Doyle. Las aproximaciones conceptuales que afloran en el grupo impiden que los niños puedan identificar todas aquellas señales consideradas por Holmes para investigar. La maestra, entonces, toma las hipótesis que los estudiantes van exponiendo, las pone a consideración del grupo, promueve sucesivas relecturas en torno de este concepto que resulta crucial para continuar conversando y avanzar.

Bajo estas condiciones didácticas, la idea de *pista* se profundiza y complejiza, como puede verse claramente en el recorte del Registro de Clase N°3 (Anexo 4, 4.3 “La aventura de los tres estudiantes”), a partir de las relaciones establecidas con los objetos que, eventualmente pueden considerarse pruebas, los sospechosos, los móviles que pudieron desencadenar los hechos y la reconstrucción de ellos:

<p>D: Es decir, vos lo que estás diciendo es que la viruta del lápiz nos está dando la señal de que alguien entró y algo hizo con los exámenes. Si yo me hubiera quedado con las hojas desordenadas, quiere decir algo?</p> <p>A: Esa es la primera pista...</p> <p>D: Y de dónde salen las pistas? Vimos que una no servía... La punta del lápiz, que ayudó a resolver del caso?</p> <p>Josefina: Las hojas no sirven, porque con qué intención, si no es a robar, vas a desordenar las hojas? Era un examen para una beca, decía. Y no entraron a robar, entraron con la intención de mirar las hojas...</p> <p>D: Querés decir, Josefina, que las hojas solamente no alcanzaron, que había que pensar en algo más!</p> <p>A: Sí.</p> <p>D: Sí? Había que pensar en esas otras pistas... Y cuáles sirvieron?</p> <p>Varios: La de las pirámides, la del tajo...</p> <p>A: La del tajo no sirvió tanto!</p> <p>D: A ver, Nicolás?</p> <p>Nicolás: ... le hacen un interrogatorio porque habla de sus alumnos... dice que vivía cerca, que hace deportes...</p> <p>D: Y eso le sirvió a Holmes? Esa información que le dio Soames, le sirvió a Holmes?</p> <p>A: Sí.</p> <p>D: Y lo relacionó con alguna de las pistas?</p> <p>A: Sí, porque el campo y las pirámides...</p> <p>D: Con las pirámides de tierra...</p> <p>A: Pueden pensar que fue el que hace deportes y en la cancha de ese deporte está esa tierra...</p> <p>D: Están relacionadas, se complementan, decís vos..., sumado a esto sirvió para resolver el caso. Y quién terminó siendo el responsable del delito? Quién cometió el delito? No te acordás? Quiénes son los sospechosos? Pensemos. De quiénes se sospecha? Cuántos son los sospechosos?</p> <p>Varios: Tres.</p> <p>D: Estudiantes. Solamente de los tres estudiantes se sospecha? De quién sospecha Holmes?</p> <p>Camilo: Del mayordomo.</p> <p>D: Camilo? De un mayordomo. Están todos de acuerdo? Entonces son cuatro los sospechosos. Y de esos cuatro, quién es el responsable del delito?</p>
---

<sup>26</sup> Ortografía normalizada para facilitar la lectura.

En el fragmento que corrige a continuación, Mora primero suprime, luego condensa información y, por último, sustituye el tiempo perfecto por el imperfecto para precisar que la acción está desarrollándose.

También la niña agrega una característica al personaje que es guardia de seguridad, con una intervención que reemplaza una frase para aludir a otra más precisa: asigna al personaje un gesto indicador de la falla de memoria y dificultades respiratorias que pueden atribuirse a la edad, o está muy nervioso, porque se ve envuelto en una declaración que puede complicarlo (Anexo 3, 3.5.4 Mora, lexia 5). El señor mayor hace todo lo posible por recordar exactamente el hecho y testificar a favor de la investigación, o es alguien que actuó como cómplice del robo (Anexo 3, 3.5.4 Mora, lexia 6).

Luego Mora decide colocar un punto que organiza la descripción hecha por el guardia sobre el sospechoso y, en paralelo, la del testigo. Posteriormente, suprime una información innecesaria, pues todos los detectives de estas historias saben cómo hacer para descubrir a los delincuentes. El narrador es un comisario con habilidades de detective, que actúa como Holmes o como Poirot, cuando anticipa, predice, hipotetiza, cuando acierta y se jacta de su eficacia y cuando regula la cantidad de información de los testigos, diciendo “Bueno, es mucha información”:

Verión 1	Versión 2
<p><del>Nos llevó hacia el lugar, donde todo esto había ocurrido, contándonos fue todo. Conté que...</del></p> <p>- <del>Ese</del> mediodía, un hombre, que jamás creía haber visto en mi vida, entró al teatro, ya cuando entró, lo vimos sospechoso. ¿Por qué? <del>Porque</del> entró vestido con un piloto, blanco, mmm – dijo el señor, <del>que por cierto era bastante mayor, agarrándose la cabeza,</del> tratando de recordar – <del>a,</del> también vestía unos anteojos y un sombrero, <del>entro y saludó</del> con un “good morning” – hizo una pausa para respirar y continuó con más aire – vino a esta sala... y no sé nada, más.</p> <p>- Bueno ya creo tener una idea, no de quién es, pero sí <del>como hacer para descubrirlo – dije teniendo una idea de qué hacer -.</del></p>	<p><del>Mientras nos llevaba contaba</del> que...</p> <p>- <del>Este</del> mediodía, un hombre, que jamás creí haber visto en mi vida, entró al teatro, ya cuando entró, lo vimos sospechoso. ¿Por qué?, <del>porque</del> entró vestido con un piloto, blanco, mmm...-dijo el señor “mayor”, <del>tocándose la frente,</del> tratando de recordar- <del>ah...</del> también vestía unos anteojos y un sombrero. <del>Al entrar, saludó</del> con un “good morning”- hizo una pausa para respirar, y continuo con más aire- vino a esta sala y... no sé nada más.</p> <p>Bueno <del>es mucha información,</del> ya creo tener una idea, no de quién es, pero sí de qué hacer.</p>

Inmediatamente, el texto presenta una nueva pista y una nueva hipótesis. Los cambios realizados por Mora tienen que ver con precisar el hallazgo de un celular, que constituye una prueba, utilizando el diminutivo de luz. Corrige también una expresión que estima más adecuada dentro del campo semántico tecnológico, como “titilaba” (referida a la luz), en reemplazo de “vibraba” (referida al celular). A su vez, contrae la

preposición y el artículo. Finalmente, incorpora una frase que revela como nueva pista, la identificación de la última llamada:

Verisón 1	Versión 2
Nos pusimos a revisar el lugar. Me di cuenta, en un momento, que se veía <b>una luz</b> que <b>vibraba</b> en el piso. Me acerqué para ver qué era y... era un celular. Suponíamos que era <b>de el</b> ladrón.	Nos pusimos a revisar el lugar. Me di cuenta, en un momento, que se veía <b>una lucecita</b> , que <b>titilaba</b> en el piso. Me acerqué, para ver qué era y... era un celular. Suponíamos que era <b>del</b> ladrón, <b>ya que el señor dijo que el que robó, fue el único que entró a esta sala y porque en el celular</b> decía: "Luis (jefe)".
Cuando me acerque, vi que decía: "Luis (jefe)".	

En el siguiente diálogo, Mora agrega una coma para separar la afirmación del vocativo y elimina el pronombre sobreentendido. Reemplaza un enunciado por otro equivalente, para expresar que el detective es cuidadoso con lo que dice porque está hablando con uno de los integrantes de la banda delictiva y éste no debe descubrirlo. La revisión continúa sobre la conjunción *y*, que sustituye por el adverbio *así*, para indicar que es imprescindible y urgente el encuentro entre ambos personajes y, de este modo, simular que la urgencia "le hace olvidar" los datos del domicilio. En la última línea la niña lleva a cabo una corrección ortográfica:

Versión 1	Versión 2
- Si mi jefe – dije yo, <b>mientras pensaba que decir</b> – Ya voy para su casa, <b>y</b> le cuento <b>como</b> salió todo!!! – exclamé – solo... <b>recuerdemé</b> su dirección -	-Sí, mi jefe- dije <b>pensando que mas decir-</b> ya voy para su casa, <b>así</b> le cuento <b>cómo</b> salió todo!!- exclamé - solo... <b>recuérdeme</b> su dirección-

Luego de la conversación entre el detective y el delincuente, Mora sustituye guiones por comas para construir la aclaración que describe la reacción del detective ante la posibilidad de ser descubierto. Reescribe la frase, en función del éxito de la estrategia, canjeando un tiempo verbal del modo subjuntivo por otro del indicativo. Unifica los párrafos para empalmar los sucesos. Encuentra una forma más adecuada al contexto para nombrar a sus pares en el vocativo y cambia el presente por el imperativo del verbo *ir*:

Verisón 1	Versión 2
Cortó, <b>yo lancé</b> un suspiro – <b>de suerte de</b> – que no me <b>haya</b> descubierto.	Cortó, <b>dejé salir</b> un suspiro, <b>de alivio, de que por suerte</b> no me <b>había</b> descubierto. En eso me acordé, bah! en realidad vi, las cámaras de seguridad, entonces dije:
En eso me acordé, vá en realidad vi, las cámaras de seguridad, entonces dije:	
<b>-Chicos</b> , miren!!! Las cámaras de seguridad – exclamé – <b>vamos</b> , a la comisaría, que allí se encuentra la grabación de este mediodía...-	<b>-Comisarios</b> , miren!!! las cámaras de seguridad-exclamé- <b>vayamos</b> a la comisaría, que allí se encuentra la grabación de este mediodía...-

En la próxima corrección que Mora hace sobre su primera escritura, reemplaza *lo* por *la*, para referir a la grabación y lograr la adecuación gramatical (concordancia). Agrega un signo de puntuación para interrumpir el relato y construir la voz narrativa, incorpora un verbo para dar cuenta que el narrador se sorprende a sí mismo y, además, hace un ajuste coherente con el registro elegido, cuando sustituye la expresión coloquial *si te lo pensás bien*, por otra más usual en el lenguaje escrito, *aunque pensándolo bien*.

El narrador construido en "Un policía que miente..." es un investigador que también se deja sorprender por los acontecimientos inesperados y los incluye en sus deducciones. En tal sentido, Mora recurre a la temporalidad de la narración convencional para cambiar el presente del verbo *tener* por el imperfecto, con el propósito de recuperar la información dada por el testigo. También añade aclaraciones, como *ahora que me acuerdo*, reemplaza la construcción *ya que* de la voz del narrador, que podría interpretarse como una deducción, por el enunciado *porque el señor nos dijo*, frase que le otorga carácter testimonial a este dato. A su vez, sustituye el presente del verbo *ir* por el indefinido, para reforzar la intensidad de la prueba aportada por el testigo; reescribe la frase *con las manos vacías* y la acompaña de más información, *sin nada entre manos y tampoco tenía mochila*.

Con el propósito de articular las pistas con las deducciones, primero Mora utiliza una fórmula: *¡Claro! Ahora todo tiene más sentido*, que reescribe: *Entonces esto sí tiene sentido* y pospone la conclusión *se las tiró por la ventana*, en función de este cambio mediante la incorporación del conector *ya que*. Entre una y otra versión, la autora elimina dos repeticiones innecesarias: *y a este aliado* y *las pinturas*, pues los respectivos pronombres *se* y *las* son suficientes.

Al estilo Sherlock Holmes, el investigador presta atención a todos los detalles, pero aquí da cuenta de que no puede arribar a una conclusión con esas pistas. Como narrador e investigador es consciente de esta limitación, por eso fuerza la deducción y, en este sentido, utiliza la tipografía para enfatizarla, cuando escribe: *¡CLARO!*

Hacia el final del fragmento, Mora sustituye la frase verbal *dejarnos ver* por *dejarnos haber visto*, expresión más adecuada, y *partimos* por *nos fuimos*, locución que otorga más fuerza a la decisión. Contrariamente, realiza un nuevo canje temporal *partimos*, que deriva en un coloquial *nos fuimos*, probablemente para retomar la complicidad entre narrador y lector dada desde el principio del relato.

Verisión 1	Versión 2
Al llegar vimos la grabación, y era tal cual me lo imaginaba ¿tenía un aliado?, bueno esto no me lo esperaba, aunque si te lo piensas bien... si tiene sentido, ya que este “dandy” luego se va con las manos vacías, y a este aliado le tiró las pinturas por una ventana ¡Claro! Ahora todo tiene más sentido. Le agradecí al comisario Rodríguez, por dejarnos ver esto, y partimos para casa de el jefe”	Al llegar vimos la grabación, y era tal cual me la imaginaba, ¿tenía un aliado? Bueno, claro, que eso no me lo esperaba, aunque pensándolo bien... si tenía sentido, ahora que me acuerdo, porque el señor nos dijo que este “dandy” salió sin nada entre manos y tampoco tenía mochila. Entonces esto sí tiene sentido, ya que se las tiró por alguna ventana (vaya uno a saber, desde cuál, ya que no había guardias). ¡CLARO!, ahora todo esto tiene más sentido. Le agradecí al comisario Rodríguez, por dejarnos haber visto esto, y nos fuimos a la casa del “jefe”.

A partir de la incorporación al diálogo de la voz del delincuente, Mora escribe información que contradice a su “equivalente” de la primera versión, ya que, en la revisión, este personaje dejó en evidencia haber advertido un engaño. Hace, además, desde sus dichos, un reconocimiento hacia la sagacidad del investigador y muestra resignación:

Verisión 1	Versión 2
-Ahora entiendo todo.- dijo él, con cara rara porque a mí me parecía que eras Martín... Marín López mi empleado...-	-Ahora entiendo todo- dijo él con cara rara- porque a mí me parecía que la voz que estaba del otra lado del teléfono, no era la de Martín. Martín López, mi empleado, como usted dijo en un principio.

En el intercambio de palabras entre ambos personajes que sigue, Mora realiza adecuaciones al registro que impactan sobre los dichos del narrador-investigador, quien pasa de la informalidad del voseo a la formalidad del pronombre *usted*, en correlación con la expresión “tendrá que acompañarme”. Esta decisión aporta la distancia necesaria entre un rol y otro, aunque aclara al lector haber burlado al ladrón *que te quede todo claro* es reemplazado por *que entienda todo y tendrás por tendrá*. Además, cuando el detective reitera la obligación de proporcionar la ubicación del cómplice, Mora acopla al infinitivo “decir” el pronombre *me*, como si ya se hubiera tornado una cuestión personal.

En medio de la indagación, el investigador tiene un lapsus que puede ser interpretado de dos maneras: como una demostración de su indispensable presencia (al estilo Holmes) o de torpeza, producto de su apasionamiento frente a la tarea (Anexo 3, 3.5.4 Mora, Lexia 7). Abona el primero de los sentidos la incorporación que hace Mora en los dichos del ideólogo del robo, para poner en evidencia la eficacia de la acción detectivesca, un claro “miedo a la justicia”. El segundo de los sentidos podría ser atribuido a la exigencia que demanda el oficio investigativo, un estrés que le provoca una laguna momentánea que lo lleva a olvidar un nombre que ya conocía. Las modificacio-



nes que la niña efectúa sobre este segmento vuelven a fluctuar entre el registro formal requerido por la función de autoridad policial del narrador y, al mismo tiempo, por el clima que el narrador construye con el lector.

Verisón 1	Versión 2
<p>- Bueno, me alegro que <b>te quede todo claro</b> dije <b>que tendrá que acompañarme, también me tiene que decir donde vive su empleado...</b> me quede pensando en el nombre de <del>su empleado</del> – ah ahí me acordé ¡López! ¿verdad? <b>bueno tendrás</b> que decir donde vive.- aclaré –</p> <p>- Está bien... solo lo hago porque le tengo miedo – dijo temblando -.</p>	<p>-Bueno, me alegro que <b>entienda todo</b>-dije <b>en tono de burla-</b> pero ahora le repito <b>que tendrá que acompañarme y me tendrá que decir la dirección de su empleado...</b>- me quedé pensando el nombre, <b>que de repente se borro de mi memoria-</b> ah... eemm... coso... ¡Lopez! ¿verdad? <b>Bueno tendrá</b> que decirme dónde vive-aclaré.</p> <p>-Está bien, <b>pero aclaro,</b> que solo lo hago porque le tengo miedo-dijo con voz temblorosa.</p>

Para finalizar, el investigador logra un procedimiento exitoso: confesión, condena y reparación con cierre del caso e instante de distensión, momentos de la estructura narrativa. Mora enriquece la construcción del personaje que delinque, cuando recurre a la sola presencia de la autoridad para mostrarlo atemorizado y, complementariamente, dar por cumplido otro objetivo del narrador. El detective obtiene, como efecto, la confesión inmediata del delincuente, además de su resignación al ser detenido.

Para el cierre, Mora hace una rectificación que elimina un guión de diálogo, porque ese fragmento pertenece a la voz narrativa. Reemplaza *lo encontramos* por enunciados que describen el paso a paso de la llegada al lugar y del hallazgo de los delincuentes. Remite a la confesión y explicita que, con el paso del tiempo, a la distancia, el mismo investigador recupera y se encarga de la devolución de las obras. La autora deja de lado el detalle de la temperatura del café, que aludía a la baja temperatura de ese día:

Verisón 1	Versión 2
<p>- Partimos hacia la casa de Martín López. Al llegar <del>le encontramos</del> con su aliado. Entramos <del>a la casa</del> y los llevamos a los tres presos. <b>Tuvieron 14 años de condenas.</b> Y las pinturas volvieron al teatro.</p> <p>Con los comisarios fuimos a tomar un café <del>caliente</del> con medialunas al bar de la esquina</p>	<p>Partimos hacia la casa de Martín Lopez. Al llegar <b>toqué la puerta, me abrió, y tal como me lo imaginaba,</b> estaba con su aliado!! <b>Me presenté, dije qué hacía ahí.</b> Entramos y los llevamos a los tres presos, luego <b>de que los tres confesaron todo... ah, y exigimos que nos den las pinturas, estuvieron 6 años presos.</b> Las pinturas volvieron al teatro y con los comisarios fuimos a tomar un café con medialunas al bar de la esquina <b>de la comisaría.</b></p>

Tal como vinimos haciéndolo con los cuentos de Canela, de Juana y de Lucía, detenemos nuestra mirada en consideraciones acerca del estilo que construye Mora en la escritura de “Un policía que miente para decir la verdad. ¿Lo logrará?” (Serafini, 1994). Observamos que el texto presenta la fragmentariedad del estilo segmentado, complementado con una densidad informativa propia del estilo cohesionado. En estos

términos, a nuestro parecer, Mora atraviesa una situación transicional, donde ambos estilos aparecen intersecados.

También identificamos, registramos y presentamos en el cuadro, un abanico de marcadores que hacen a las funciones relacionadas con la organización argumental, informativa o interaccional del discurso, además del empleo de diálogos. (BorregueroZuloaga, 2014)

Diálogos	Marcadores Discursivos	
	<b>Directo</b>	Modales
Con el señor mayor (guardia)	De contraste	6
	Causales	11
Con el sospechoso1	Aditivos	13
	Temporales	18
Con los comisarios investigadores	Disyuntivos	3
	<b>Indirecto</b>	Consecutivos
Con el comisario Rodríguez	Aclaratorios	1
	Con el sospechoso2	Locativos

Concluyendo con el último de los trabajos de escritura literaria, estamos en condiciones de afirmar que el cuento “Un policía que miente para decir la verdad. ¿Lo logrará?” da cuenta de los diferentes modos de leer experimentados por su autora en el aula. Diversas situaciones didácticas a lo largo del proyecto promovieron momentos de deconstrucción y reconstrucción conceptual en el terreno personal y en el ámbito grupal, espacios que hemos registrado a partir del cruce de información suministrada por el material fuente mencionado oportunamente.

Las adquisiciones que el análisis geneticista nos ha permitido observar se dan, por un lado, en las características que presentan los personajes: un narrador-detective inteligente, astuto y vanidoso que no trabaja solo, que planifica, dirige, exhibe las pistas y construye las deducciones y, por otro lado, en la inversión temporal de los acontecimientos, particularidades que hacen del cuento de Mora un relato de enigma. Desde este lugar, la niña escribe en relación con las referencias textuales que el proyecto le ha proporcionado, modo de leer predominante en su escritura.

El trabajo se ve fortalecido cuando Mora escribe desde los saberes de su propia cultura e incorpora detalles para otorgar verosimilitud al relato. Al mismo tiempo, cuando entran en juego modos de leer que revelan saberes propios de la cultura a la que la niña pertenece y dejan en evidencia huellas de su experiencia como lectora: Mora recrea el estilo Poe con detalles que permiten al lector imaginar cada escena y escenario, incluye estrategias utilizadas por Conan Doyle, como pistas falsas para involucrar al lector y adopta el registro coloquial de Huidobro.

Para finalizar, retomamos las consideraciones de Beaugrande (1987:29), quien propone comparar las escrituras de los estudiantes en relación con sus propias escrituras, y no con respecto a otros productores de texto y los lineamientos de Salgado

(2014), quien promueve la escritura en la escuela como “ensayo” en permanente interacción con escrituras de autores consagrados. Desde esta perspectiva, concebimos el proceso escriturario de Mora en estado de transición entre el estilo fragmentado y el estilo cohesionado (Serafini, 1994) porque, luego de la instancia de revisión, la segunda escritura mejora su pre - texto.

## Capítulo 3. Proceso de Producción

### 3.1 Hipótesis de lectura

En este apartado reunimos la información procedente de los diarios de lectura. Como explicamos oportunamente, este material es confeccionado por los niños, luego de haber compartido lecturas en el aula, a partir de los títulos que cada uno haya elegido y se haya hecho cargo de leer para participar de situaciones de intercambio literario.

Las categorías que utilizamos para distinguir estas escrituras surgen del material producido en los diarios de lectura. Estas producciones resultan de invitaciones a escribir en función de los que el texto literario sugiere a cada lector o de alguna pregunta que hace el docente. Forman parte del contrato didáctico. Su contenido está vinculado con los modos de leer: las emociones, las preferencias o los rechazos, las vivencias personales, las preguntas o los comentarios propios de lector u originados desde el rol de escritor. Estas categorías están construidas sobre una base conceptual, la de los contenidos del área. No son acabadas, pretenden establecer algunos criterios posibles.

#### a) Sobre la estructura narrativa

Canela	<i>Lo que me pasó con el libro fue que no entendí bien el final en la parte que decía que su amante la veía desde la ventana, lo que no me gustó mucho es que cuando grita la chica él la mata pero no era tan necesario matar a su novia solo tenía que escapar aparte el lo hizo para evitar que descubran pero de todos modos se entregó o sea que matándola o no lo descubrieron igual. Para mí no es un cuento, es como un relato porque no tiene tantos detalles como para ser un cuento. (Sobre "Un cuento policial", de Marco Denevi)</i>
Juana	<i>Me confundió un poco porque cuando el narrador está hablando, como que preguntaba cosas a alguien pero no sabía si te estaba hablando a vos, a los lectores o a algunos personajes dentro del cuento, pero me di cuenta de que cuando preguntaba algo lo decía en plural así que se estaba refiriendo a muchas personas. (Sobre "El corazón delator", de Edgar Allan Poe)</i>
Lucía	<i>Me pareció confuso, yo creo que la chica está loca porque piensa que el chico gusta de ella sin ninguna razón. Para mí es un cuento porque tiene un final abierto. Sugiere incluir nombres de personajes, detalles sobre la muerte de la mujer; más descripción sobre los personajes: dónde vivían; explicación sobre la riqueza económica de la mujer y motivo de robo o crimen. (Sobre "Un cuento policial", de Marco Denevi)</i>
	<i>Me gustaron los dos libros porque te sorprendía el final; además me gustó que tuviera algunas cosas iguales a los libros de Conan Doyle, por ejemplo: <b>un giro en la historia</b>. (Sobre "Nido de avispas", de Agatha Christie)</i>
Mora	<i>Para mí se llama <u>La espera</u>, porque (Villari) espera que lo maten. (Sobre "La espera", de Jorge Luis Borges)</i> El título de la historia que escribe MD explicita la estrategia del investigador policía que le va a dar la posibilidad de llegar a los responsables.
	<i>Para mí es la parte de un texto porque tiene muchos detalles y si fuera parte de un libro, cómo seguiría porque eso tiene un después. (Sobre "Cuento policial", de Marco Denevi)</i>

b) Sobre la incidencia de la escritura en producir ciertos efectos de lectura

Canela	<p>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 Ágatha Christie lo mezclaran con jóvenes amigos que vivan esa aventura. Pero luego me pregunté: Si en esta aventura no está él ¿por qué la pondrán en un libro que se titule "primeros casos de Poirot"? y de hecho, apareció. Pero de todas formas me lo leí muy rápido. Estaba muy interesante. 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 narrado por Hostings. Él no me agrada, no me gusta como persona o no pienso de la misma forma que él... no sé. (Sobre "El tercer piso", de Ágatha Christie)</p> <p>Este capítulo en realidad no sé si me gustó o si no, o si simplemente me pareció interesante como en la anterior. Hay veces en las que eso me aventura y mi mente está en blanco. Creo que este capítulo me pareció bastante común a los de otros libros policiales. Hay un asesinato, investiga, parece que fuera eso y es el otro y se resuelve todo el caso. Así que, si el diario (que supongo que o hará porque no tiene vida) y la profesora podrá disculparse, no escribiré otra cosa más sobre este capítulo. (Sobre "El expreso de Playmouth", de Ágatha Christie)</p> <p>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 la 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 dije "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. (Sobre "La verdad en el caso de Mrs. Valdemar", de Edgar Allan Poe)</p>
Juana	<p>¿Quién o quiénes son los culpables del delito y en qué pistas se basan para pensarlo? Para mí, Vera Rossakoff porque aunque todas las pistas apuntaban a Bernard Parker, ella lo incriminó o acordaron que si él decía que la cigarrera no era de él le daba una parte de las joyas y en cómo lo defendió me pareció muy raro.</p> <p>¿Qué te ha causado el final del cuento? Por lo que entendí en el intercambio, muchos decían que el cuento era real y otros creían que era irreal. Para mí, el cuento puede ser las dos cosas, pero la que más creo es que el autor hizo al último personaje a propósito para causar dudas e intriga. (Sobre Emma Zuns, de Jorge Luis Borges)</p>
Lucía	<p>Me dio ganas de leer más, a mí me gustó cuando iba deduciendo el tema y las personas involucradas. (Sobre "La aventura del carbunclo azul", de Arthur Conan Doyle)</p> <p>Me pareció que se nota que a Edgar le gusta el temor, para mí lo que tiene de diferencia a Conan Doyle es que hay temor. (Sobre "Crímenes de la Rue Morgue", de Edgar Allan Poe)</p> <p>Me pareció confusa la parte en que entra al bar porque pasan muy rápido muchas cosas como que el hombre la llevaba primero a un lugar y después al otro. (Sobre "Emma Zuns", de Jorge Luis Borges)</p> <p>Me pareció muy fácil de entender. Me gustó, me pareció muy parecido a [Los crímenes de la Rue Morgue] de Edgar Allan Poe, porque en la mayoría del libro habla sobre una persona. (Sobre "El bar de Ghandia", de Juan José Saer)</p> <p>Para mí que no es un poema ni un cuento, sino que son solo palabras o una toma de notas, que lo que tiene de especial y diferente es que te hace pensar; con esto quiero decir que como no afirma la situación, podés crearla vos. (Sobre "El último caso del inspector", de Rogelio Luis Nogueras)</p>
Mora	<p>Cuando comencé a leer, la lectura me pareció complicada, porque tenía un lenguaje que no era muy simple para mí. (Sobre "La señal de los cuatro", de Arthur Conan Doyle)</p>

c) Sobre una noción de literatura

Canela	<p>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, lindo, maravilloso y raro. (Sobre la consigna: ¿La literatura es arte, para vos?)</p>
Juana	<p>¿La literatura para ustedes es arte? ¿Por qué? Para mí el arte es una forma de expresar los sentimientos, 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.</p>
Lucía	<p>Para mí, la literatura sí es arte porque demuestra sentimientos.</p>

d) Sobre los recursos que pueden producir ciertos efectos de lectura

Canela	<i>Para mí que Villari es un extranjero. Hay posibilidades, podría ser un italiano, aunque, si no lo es, por lo menos uno puede dar cuenta de que ha viajado a varios lugares. En el cuento la mayoría de las cosas que pasaban mostraban características de Villari, como si fuera un italiano, por lo tanto podría pensarse que lo es.</i> (Sobre "La espera", de Jorge Luis Borges)
Juana	¿Qué te pareció el cuento? <i>Me pareció muy interesante porque en este cuento es como que da un giro a la historia o que todas las pistas apuntaba alguien y después sospechaba de otra persona.</i> (Sobre "Doble pista", de Ágatha Christie) <i>Para mí no es un cuento común porque no te explica por qué lo mató o cómo encuentran a los sospechosos, pero me gustó mucho y también fue muy interesante la conclusión final.</i> (Sobre "Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto), de Rodolfo Walsh) <sup>70</sup> <i>Me pareció muy interesante la del sudario porque era algo muy original y algo que nunca había leído. Lo único malo fue que me pareció algo no muy realista, por lo de la máquina del tiempo.</i> (Sobre "Sherlock Time", de Héctor Oesterheld) <i>A mí me pareció una poesía en parte sí y en parte no, en parte sí porque el formato en que está escrito es parecido a un poema y en parte no porque no me parece que el autor lo haya escrito con la idea de que sea una poesía. Porque parece más como un dictado que el autor hace para que le agregues más información y así crear un cuento o una historia.</i> (Sobre "El último caso del inspector", de Noguerras)
Lucía	<i>Me pareció que no era solo Holmes el que resolvía el caso, me gusta cuando empieza a deducir de una cosa, muchas.</i> <i>Me imagino que (Holmes y Watson tienen una relación...) de amigos y socios porque en cada caso resuelven juntos el problema.</i> (Sobre "La aventura de los tres estudiantes", de Arthur Conan Doyle)
Mora	<i>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.</i> (Sobre "Un secreto en la ventana", de Norma Huidobro) <i>Este cuento me atrapó demasiado. El autor lo cuenta con muchos detalles y logró que pueda imaginarme ese momento.</i> <i>También al principio da muchas características respecto a su personaje, de su punto de vista y como protagonista.</i> (Sobre "El gato negro", en <i>Narraciones extraordinarias</i> , de Edgar Allan Poe)

e) Sobre los géneros literarios

Canela	<i>La historia me gustó; como cualquier aventura de Sherlock Holmes. Es increíble la cantidad de pistas que deducen enseguida de un solo objeto. Me gustan todas sus historias porque son interesantes para mí los cuentos de investigación o suspenso.</i> (Sobre "La aventura del carbunco azul", de Arthur Conan Doyle)
Juana	<i>Algunas veces tenía que detenerme en la lectura porque cuando Holmes ya tenía la respuesta de quién había sido el culpable del delito o lo sospechaba, porque siempre el personaje que parece el culpable no lo es, siempre es en el que menos estaba pensando entonces eso me desconcentraba, pero después todas las piezas se unían y podía comprender.</i> [Un escritor] <i>debería tener en cuenta que toda historia policial tiene un crimen o un caso, pistas, alguien que trate de resolver el crimen, un culpable, un testigo que vio algo, intriga, suspenso, también tienen que tener una escena del crimen o sea el lugar donde sucede el caso.</i> [Los libros, cuentos, historietas... leídos este año] <i>Sí, para nosotros pertenece a un género en particular, en este caso cuentos policiales porque...</i> <i>Yo creo que el enigma o el acertijo que hay que resolver es el caso que encontramos dentro de la historia, a mí me parece que es el caso porque es algo que se encuentra en el libro que tenés que resolver a medida que vas encontrando las pistas que te ayudan a llegar a un resultado definido. También aunque no seas vos el que encuentra las pistas y el que está investigando el caso, vos estás pensando y analizando todo lo que pasa y también estás tratando de unir todas las pistas y ver en qué se relacionan entre sí. Quiero decir que el acertijo que tenemos que tratar de resolver a medida que vas leyendo es el caso mismo y sus pistas.</i> (Sobre "Octubre, un crimen", de Norma Huidobro)
Lucía	[Villari] <i>Una persona extranjera, probablemente alemana que es el personaje principal y con un sueño pesado o una pesadilla.</i> <i>Se llama así porque Villari espera que se cumpla el sueño o que deje de soñar con él.</i> ("La espera", de Jorge Luis Borges)
Mora	<i>El personaje de Sherlock Holmes me pareció muy inteligente, astuto, también me gustó 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 (Srta. Marstar) para resolver un caso y él ya sabe qué es.</i> (Sobre "La señal de los cuatro", de Arthur Conan Doyle) <i>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 dos detectives.</i> <i>El personaje de Elspeth Margilleuby es como Watson, íntimos amigos de detectives.</i> (Sobre "El tren de las 4:50", de Ágatha Christie) <i>Me gustó cómo Inés (sola) fue, 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.</i>

## 3.2 Qué se lee y desde dónde se lee

### 3.2.1 Análisis del registro de clase n°1: "Demasiado corto para ser un cuento"

Nos adentramos en el análisis de una clase que se inicia con un acuerdo entre docente y niños: escuchar leer a la maestra, sin interrupciones, para luego compartir lo que les pasó mientras leían, poder hablar, pensar, repensar y tener la oportunidad de escuchar todas las voces.

En este marco didáctico el docente lee un texto en voz alta que, para los estudiantes, no tiene título (se trata del "Cuento Policial", de Marco Denevi). Cuando finaliza, hace lugar a los comentarios de los niños, pregunta, repregunta, no valida ni cuestiona sus ideas, sino que genera más preguntas o devuelve inquietudes y dudas al grupo.

De esta manera, diversos *modos de leer* (concepto clave en nuestra hipótesis principal) circulan en la clase y la maestra toma, retoma, deja de lado, hace contrastar con otros. Si tomamos como ejemplo la lectura que hace Lisandro de la frase *buen mozo*, podemos observar que la recorta y la significa desde la vida cotidiana. En este sentido, entiende *buen mozo* como el hombre que atiende las mesas del bar, el bar que menciona el cuento. La maestra advierte ese sentido y comparte su apreciación con todos.

A partir de ese momento, otras voces aportan sentidos posibles vinculados a la frase completa: Camilo aporta la palabra *caballero*, lee desde sus conocimientos literarios. En la escuela ha participado de proyectos de lectura y escritura vinculados a la Edad Media, como "Los caballeros de la Mesa Redonda" y "Robin Hood" y al Renacimiento, como "Don Quijote de La Mancha". Guadalupe, en cambio, le otorga un sentido de uso social a la frase, que significa *bien parecido*. Francisca enriquece la noción de su compañera, asociándolo al cronolecto: "Mi abuela dice "buen mozo". La maestra comparte ese sentido cuando hace el chiste con la intención de *acercarlo* a la edad de los adultos y no dejarlo como si estuviera *en desuso*. Nacho confronta este sentido con el texto y encuentra un anclaje, cuando entiende que esa frase la dice la mujer que escribe en el diario, la del balcón que ve pasar cotidianamente a ese muchacho, al que considera *buen mozo*. Esta apreciación la reafirma Nicolás, cuando dice: "El texto, en mi opinión, usa palabras adultas, un lenguaje avanzado... una forma más avanzada en la dificultad para comprender".

En el breve recorte precedente del registro de clase, podemos observar cómo la maestra logra su propósito: abrir el abanico de significaciones con intervenciones puntuales. Una vez que lo advierte, toma la cuestión del registro discursivo como el marco retórico-gramatical, aquel lugar donde la lengua se actualiza, se manifiesta el discurso y se producen las variaciones lingüísticas. (Carrillo Guerrero, 2005)

Al continuar con el análisis, detectamos que los niños le atribuyen cierta complejidad al texto. Esta dificultad la vinculan con el léxico que utiliza el autor. Lola acude a una reflexión que le proporciona su trayectoria como estudiante, cuando intenta ponerle nombre a esa dificultad que muchos encuentran: “El año pasado nos pasó que estábamos escribiendo y teníamos que escribirlo de otra manera, mejor, y dijo la profe “más académico”. Bruno agrega: “[el autor] No escribe como nosotros hablamos” y la maestra intenta profundizar<sup>27</sup> ese comentario a través de una pregunta. Bruno no responde, pero lo hace Joaquín, recurriendo a un ejemplo en lunfardo.

La maestra restringe el problema, le pone nombre a través de una pregunta. Lo llama *estilo*<sup>28</sup>. Lola responde inmediatamente, desde su condición de lectora competente: “Tiene que ver con la cantidad de libros que hayas leído. Lo entendés más si lees mucho.” La maestra *reescribe* los dichos de Lola para aclararlo más y ponerlo a consideración del resto: “Estás familiarizado con distintos estilos”.

Lola vuelve a intervenir, pero ahora lo hace como usuaria de la lengua: “Conocer, conocemos, pero no las [palabras] usamos.”

La maestra pide a los niños, indirectamente, que se posicionen como escritores para pensar si utilizarían alguna forma de escribir que no fuera tan próxima a su manera de usar la lengua. Cuando Mora agrega: “Para grandes”, aclarando lo que la maestra dijo, hace su aporte como lectora. La niña detecta que este cuento no fue escrito para niños. Esta lectura que hace Mora es transferida a sus diarios de lectura y *la perturba* hasta cuando escribe su propio cuento. (Capítulo 2, 2.1.4 Cuarto cuento policial. Hipótesis de lectura: El lenguaje simple facilita la lectura.)

A partir de este momento, la maestra retoma el concepto de destinatario que introduce Mora, sin nombrarlo. Los niños vuelven sobre las conceptualizaciones asocia-

---

<sup>27</sup> Si el obstáculo epistemológico, bajo la forma de saber-cristalizado, genera inercias que dificultan la reflexión sobre el objeto, es necesario detectar cuáles son los que afectan al campo de la enseñanza de la literatura para tratar de deslocalizarlos teniendo presente que jugará en contra de este procedimiento la tendencia a confirmar lo que se cree más que la alerta respecto de lo que contradice dichas creencias. Cuando en el marco de una comunidad no aparecen interrogantes sino sólo respuestas, o cuando una se fija (a modo de ritual o receta) “el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (Camilloni 13, en Gerbaudo, 1013)

<sup>28</sup> Para Barthes, (1994), leer implica encontrar sentidos y en ese camino que se abre se impone la necesidad de sustantivar y asociar con otros nombres. Designar, nombrar y renombrar son tareas que conllevan la lectura de los signos del propio texto.



das al *lecto*: Francisca entiende que la dificultad está vinculada al cronolecto y otro estudiante la relaciona con el sociolecto.

Lucía lee desde su intenso recorrido como estudiante de esta escuela, lo hace pensando en la contextualización de la obra. Considera la posibilidad de que el autor sea extranjero y su traducción, el obstáculo. La maestra responde a su inquietud de manera precisa, sin mayor información que la nacionalidad del autor.

También Lucía utiliza como sinónimos los sustantivos *cuento* y *texto*. La maestra se detiene en esta apreciación e indaga en la clase cuestiones vinculadas a las conceptualizaciones sobre género. Bruno aborda la observación de la maestra como lo hace su compañera y tantos otros niños.

La docente interviene con una pregunta que nadie responde, pero los niños siguen pensando y aparecen las nociones de *final abierto* y *narración*.

Francisco retoma las cuestiones ligadas al lecto, comentario a partir del cual la maestra invita al grupo a volver al texto para ir en busca de alguna respuesta, pero el niño se niega, entonces la maestra propone recurrir a la biografía para comprobar algunas hipótesis y desestimar otras. Como reacción inmediata a una intervención de otra docente, quien comenta que es posible ser un escritor de la actualidad y *escribir como antes*, surge en los niños la idea de que el autor decide cómo. Hacen analogías con las películas y las telenovelas, conocimientos provenientes de la vida cotidiana principalmente.

La maestra tracciona nuevamente las conceptualizaciones sobre *cuento* y *final abierto* y reencauza la conversación hacia la información que brinda la historia leída acerca de la *estructura narrativa*. A pesar del esquema del contenido narrativo que logra reconstruir Camilo, sostiene que es “demasiado corto” para ser un cuento. Camilo lee desde sus saberes como lector y hay elementos vinculados a la extensión del propio texto que aún no le permiten incluirlo en la clase: *cuento*.

A continuación, Lucía interpreta que la historia puede ser parte de algo y que ese algo es nombrado por la maestra como *novela*. Malena, desde su experiencia lectora, afirma que el cuento no sigue, que existen cuentos *así* (cortos y con poca información). La maestra se detiene nuevamente para que emerjan otras ideas que puedan explicar por qué lo consideran incompleto, apela a sus conocimientos como lectores: tiempo, aclaraciones, descripciones, nombres.

Bruno lee que la mujer era “adivina” y, si bien no lo despliega porque se escucha *divina* (no *adivina*) es una característica que permitiría entender el diario como un presagio, observación que pasa desapercibida, pero que descubrimos a partir de la

desgrabación. La lectura de Bruno se da en función de su trayectoria como lector o, tal vez, desde sus experiencias de vida cotidiana.

A medida que la conversación literaria va respondiendo a las inquietudes, salvando obstáculos epistemológicos, como en este caso, es posible avanzar, proponer otras dudas, retomar el hilo de la historia. Como podemos observar en el transcurso de esta clase, a veces la iniciativa la tiene el docente y frecuentemente la tiene un estudiante. El maestro se ubica como un par: manifiesta sus apreciaciones sin imponer su punto de vista, aporta informaciones que estima necesarias sin exceder las preguntas, instala interrogantes que los niños pueden o no tomar en ese momento.

Reanudando nuestro análisis, Nicolás sostiene que el texto debería tener más detalles sobre el robo y la maestra lo relaciona con los límites que encuentran en la extensión para poder incluirlo en la categoría narrativa. La intervención docente, en este momento, refiere a la extensión y realza una creencia: “Todas las historias son largas”. Los niños saben que no es así e inmediatamente lo comunican. Bruno no está pensando en la extensión del texto ni en el género, sino que está en busca de explicaciones que le permitan encontrar la lógica de la historia.

Juan Pedro habilita la idea de libro, sin hacer especificaciones relativas al género. Lautaro se aproxima a la noción *microrrelato* cuando dice: “cuento corto”, sin desentenderse de la idea de que “es una parte del cuento” y regresa a la trama de la historia, cuando establece un vínculo afectivo entre los personajes: “Para mí, la iba a visitar esa noche”. La opinión de Lautaro se pone en cuestión: cómo hablar de visita, si termina robándole. Lourdes agrega la posibilidad de la visita con intención de robo. La maestra solicita opiniones sobre esta idea, pregunta si es posible tener esas actitudes, si la hipótesis de Lourdes está basada en el texto o corre por su cuenta. Los niños vuelven a leer. Santiago concluye, a continuación, que la chica le gustaba al asesino y por eso la visita, pero que después se entera de su condición y decide robarle.

Uno de los niños, cuyo nombre no se identifica, entrecruza más de un modo de leer. El primero se hace visible con el retorno al género, cuando lee desde sus conocimientos sobre narrativa y dice que el texto “es una fábula porque tiene una moraleja”. El segundo puede observarse en su apreciación, cuando lee desde lo cultural: entiende que quien roba puede ir preso y agrega que el muchacho podría disponer de todos los bienes de la mujer si fuera su pareja. El tercero es aquel que le permite entender la literatura como recurso moralizante.

Los niños siguen intentando clasificar el texto y reponer información que les permita desentrañar la trama. La maestra expone que lo que les provoca inquietud es el final.

Mientras tanto, Lola discute con su compañera y le señala un uso incorrecto del “término amante”. Por un lado, lo entiende como “pareja oculta de una persona” y, por otro lado, la adjudica a “la persona que ama.” La maestra pide que lo comparta con el resto del grupo, propone una relectura para que ellos mismos puedan advertir la diferencia.

Al respecto y, desde saberes propios de la vida cotidiana, Ana advierte: “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.” La maestra ajusta el registro cuando decide retomar la idea de Ana: “Podría tener un esposo y esa relación de amante con el joven”.

Julián, posicionado desde su trayectoria como lector, se pregunta si el texto no fue recortado. No logra reponer esa información que necesita para descomprimir la lectura. La maestra descarta toda posibilidad de censura previa.

Lourdes vuelve al cuento e intenta vincularlo con las distintas interpretaciones que circularon en el aula. La maestra la invita a escucharse a sí misma, a lo que el texto le generó a ella, personalmente.

Los niños recuperan palabras de sus compañeros, des-andan el camino recorrido en el transcurso de los 50 minutos de clase. Aparecen personajes y sucesos que no habían sido mencionados hasta el momento. La maestra insiste una y otra vez que regresen al texto para fundamentar sus ideas.

La maestra cierra la jornada, solicitando a los estudiantes que escriban en su carpeta a partir de una consigna: ¿Qué te pasó con el texto?, ¿Es o no es un cuento? ¿Por qué?

### **3.2.2 Análisis del registro de clase n°2: “Una pista tiene valor si está en el momento y en el lugar justo”**

Se plantea una conversación inmediatamente posterior a la lectura del cuento “La aventura de los tres estudiantes”, de Conan Doyle.

En la misma se trabajan conceptualizaciones muy específicas, propias del campo disciplinar. Algunos niños demuestran aproximarse, pero la maestra cree necesario profundizar la discusión para que puedan, por sí mismos, distinguir sinónimos de los que no lo son, ampliar determinadas nociones propias de los relatos policiales y

detectivescos que parecen restringidas o circunscribir las que sean necesarias. En el progreso de la clase puede observarse claramente cómo los estudiantes van construyendo o deconstruyendo y reconstruyendo determinadas nociones: crimen, asesinato, robo, delito (pág. 1), pista, pista falsa (pág. 5), hipótesis, hipótesis confirmada, hipótesis rechazada, reformulación de la hipótesis (pág.6), encubrimiento, móvil (pág. 10), deducción, reflexión. Además, se establecen posibles relaciones entre las pistas y los lugares donde aparecen (pág. 10).

Frecuentemente la docente propicia la vuelta al texto para releer fragmentos y contrastar con los saberes que circulan con el propósito de que los lectores puedan corroborar, ampliar, modificar, refutar y redefinir las hipótesis de lectura que van surgiendo. En otras ocasiones trae ejemplos de la vida cotidiana o propone la recontextualización.

### **3.2.3 Análisis del registro de clase n°3: “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”**

Antes de iniciar la lectura de “El carbunco azul” de Conan Doyle, la maestra da a conocer título y autor. Propone leer alternadamente, sin interrupciones. Registramos a continuación qué leyeron los estudiantes, según el lugar del texto en el que se detuvieron, identificamos qué modos de leer circularon en el grupo y qué contenidos fueron trabajados.

Como podemos observar en la desgrabación de la clase, en contraposición a lo que despertó el cuento de Denevi, el primer foco está puesto en el final como cierre, el lugar donde se unen los *cabos sueltos* de la investigación y se sacan conclusiones. La comodidad que proporciona un final cerrado se pone de manifiesto en la conversación literaria. Todas las inquietudes parecen haber quedado disipadas y los estudiantes dan muestras de haber encontrado una lógica ente pistas y deducciones:

A mí me gustó porque me gustó cómo resuelve el caso, porque va, agarra 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.

Uno de ellos compara el final con un resumen, afirmación que promueve la repregunta de la maestra y una nueva instancia de reflexión: “No, es como un final que te termina de finalizar el cuento”; “como que lo cierra”.

Además, los niños reparan en la astucia del detective, dudan acerca de la verosimilitud del relato, pero llegan a valorar su capacidad: “cómo deducía, cómo de un sombrero podía sacar un montonazo de pistas de la apariencia de la persona, era... fue como ¡guau!”. El estilo del autor los ha conmovido a través de los detalles y la transparencia del relato:

[...] 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.

La información que no se dio cuenta Holmes en su momento.

Dada la extensión del cuento, el espacio para el intercambio posterior a la lectura es muy breve, entonces la docente invita a escribir lo que deseen compartir al día siguiente y acuerda retomar la conversación a partir de las escrituras que puedan hacer. Por este motivo, solicita en la clase siguiente que dispongan del cuento y de sus comentarios escritos para consultar lo que necesiten.

La maestra propone “volver sobre ese final” que les ha llamado la atención, para que puedan compartir aquellas apreciaciones pendientes. Los estudiantes leen desde la información que adquieren sobre el género cuando se extrañan por las decisiones de Holmes de perdonar al ladrón e impartir justicia, en lugar de entregarlo a la policía: “Es raro”, “... no hizo que lo arrestaran”, “... lo dejó ir. Y eso es raro de un detective”, “[El ladrón] 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.”

Para corresponder los argumentos señalados por los niños en relación con la atribución de perdonar que se toma el detective, la maestra solicita ir al texto: “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); “[...] 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”; “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". En esta instancia entran en juego modos de leer culturales vinculados a las *buenas costumbres* (dar la palabra y ser creíble; arrepentirse de haber obrado contra la ley; asustarse por temor a la sanción; brindar otra oportunidad al joven que ha cometido un error) y a cuestiones religiosas (confesión, arrepentimiento, perdón divino).

Uno de los niños desvía la actitud de Holmes del centro de la discusión cuando pone en cuestión la responsabilidad del *joven ladrón*. Descubre que el culpable es otro personaje:

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.

Este nuevo aporte, por un lado, justifica el brillante accionar del detective, pues supone que éste ya sabía que el joven era inocente y que había encontrado, además, una forma de aleccionar al culpable. Y por otro lado, posibilita a los niños hacer una lectura desde los prejuicios sociales asociados a la dificultad que tienen las cárceles para asegurar la reinserción de quienes alguna vez delinquieron: "[...] que Sherlock Holmes dijo al final que como estaba asustado si lo mandaban a la cárcel iba a ser criminal de por vida"; "Pero puede ser que diga que se arrepiente pero cuando lo dejan ir sin ir a la cárcel siga... robando... siga... siendo un delincuente."; "Si Horner estuviera en peligro sería otra cosa, pero ese hombre no atestiguará en su contra y el caso se desvanecerá" (Lee).

Los estudiantes leen desde el texto fuente y desde otros textos, desde los conocimientos de la vida y de la sociedad en la que viven, como así también desde sus valores culturales y religiosos: "[Jamer Ryder] No va a decir *fui culpable*, entonces se va a ir dilatando el caso porque no va a ser..."; "[La policía] Dejará el caso, no se va a continuar, quedará olvidado."; "Como pasa ahora también. Y a veces pasan algunas cosas y... después de uno o dos meses nadie se acuerda de nada, nadie dice nada." Los niños se aproximan a la noción *prueba del delito* y la maestra nombra lo que aún para ellos no tiene nombre, repone lo que el grupo está en condiciones de conceptualizar.

Las maestras indagan entre los supuestos de los niños acerca de lo que es el *carbunclo* cuando retoman la palabra *joya*, las posibles motivaciones para cometer el

delito y las consecuencias de robarlo. Promueven la búsqueda de fragmentos de referencia, aquellos que permiten el cotejo con el color del rubí: “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”; “Existen muy pocas en el mundo. [...] es muy única.”; “Alhaja robada en el Hotel Cosmopolitan”.

La *lógica deductiva* de la investigación es observada como una característica de género y su verosimilitud también es puesta en cuestión: “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.”; “Mira cada detalle”; “Como que mira mucho.” “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? La maestra interviene para aportar la condición *probable* de las deducciones y la discusión se enfoca: “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... [deducciones]”.

Habilitada ya la idea de que algunas pistas pueden ser descartadas, uno de los niños descalifica una observación de Holmes: “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...” La maestra recurre al contexto de producción de la obra literaria, añadiendo información científica para que los niños puedan repensar y aceptar el criterio que utiliza el investigador.

En otro momento de la clase, donde vuelven a aparecer *lo real y lo posible* en confrontación con *lo mágico y lo imposible*, la noción de cuento se profundiza como un lugar de aceptación de lo imposible o lo distorsionado. En una primera aproximación a la relación entre el detective y su compañero introducida por la docente, los niños concluyen que Holmes subestima a Watson: “Como tonto, como alguien que no se da cuenta de las cosas. A propósito de esto, la maestra propone al grupo como lector, la reconstrucción de las deducciones a partir de la información que el mismo Holmes provee para encontrar al culpable. Los niños creen que podrían hacerlo: “Enlazando todas las deducciones que hizo”; “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 llega 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.” De esta manera, la conversación se centra en el análisis de la lógica deductiva planteada por Holmes, propia de un tipo de razonamiento especializado, algo extraordinario, a la que no siempre la gente común accede: “Que sea lógica supuestamente no se puede decir que pase en lo común.” Lo común y lo extraordinario o fuera de lo común quedan representados en el binomio detective-ayudante. Posteriormente, uno de los niños aporta información que concluye a partir de otras lecturas de Conan Doyle, donde Watson sufre ciertas transformaciones en su razonamiento, producto del contacto habitual con Sherlock Holmes: “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.” Los niños advierten que el Watson de este cuento no es el mismo que en otros cuentos, como el de La señal de los cuatro, por ejemplo.

El término caso requiere atención cuando uno de los estudiantes lee que el caso podría desvanecerse. El hecho de que el caso pudiera resolverse encarcelando a un inocente u olvidarse por falta de pruebas genera la vuelta al texto. Esta estrategia colabora con la aparición de un modo de leer vinculado a los saberes propios de la cultura, de la vida cotidiana: “Como pasa ahora también. Y, a veces pasan algunas cosas y... después de uno o dos meses nadie se acuerda de nada, nadie dice nada.”, “Que no pueden avanzar en la investigación... y por eso lo van a tener que dejar en algún momento.”

La clase finaliza reanudando las primeras observaciones, cuando la docente pregunta si les gustó el cuento y uno de los niños lee desde uno de los artefactos de la cultura como es una serie televisiva: “A mí Holmes me recuerda mucho a Dr. House porque siempre empiezan por algo que es como ...” El estudiante hace referencia a una trama, similar a las que leyó de Conan Doyle. La maestra relata su propia experiencia al asociar la serie con Sherlock Holmes y su gran capacidad deductiva.

### **3.2.4 Análisis del registro de clase n°4: “No podés poner auto en lugar de carruaje”**

En esta clase podemos observar una conversación planificada por el docente con una consigna que invita a ponerse en el lugar de escritor. De ahí en más surgen dudas, explicaciones posibles y asociaciones que permiten entrever cómo los niños oscilan entre sus experiencias de lector y sus experiencias de escritor. (Cassany, 1987). Con esto nos referimos a que, primero, exponen las sensaciones que les ha ido



despertando la lectura de los cuentos de ese autor y luego, intentan descubrir cómo lo habrá hecho, qué estrategias habrá desarrollado para lograr esos efectos.

A continuación, planifican la forma (conflicto), la trama (argumento, historia, detectives, escenarios), es decir, las particularidades que tiene que tener ese cuento para ajustarse a las restricciones de la consigna, limitaciones vinculadas al género (suspenso, intriga, tensión, delito: asesinato/crimen, robo, desapariciones de personas, investigación) y al estilo (estrategias del autor). Identificamos, en el cuadro que sigue, diversos conceptos que se han ido aclarando, modificando, descartando o ampliando en el aula, de acuerdo con el planteo de la consigna.

Observaciones que hicieron, posicionados en el lugar de lectores:	Acuerdos que hicieron, posicionados en el lugar de escritores:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título</li> <li>• Conflicto: delito (asesinato o crimen, robo, desaparición de personas)</li> <li>• Pistas: están en el lugar del crimen o del delito/no tienen que estar en el mismo lugar (en el cuarto, no en el pasillo)</li> <li>• Pistas que desorientan, que no se relacionen con el crimen, para confundir al lector: son</li> <li>• Una serie de personajes. Parece que uno va a ser (el que cometió el delito) y después es otro. Muy sospechoso por las descripciones y finalmente no es.</li> <li>• Detectives</li> <li>• Deducciones que facilitan al lector entender lo que está pensando Holmes</li> <li>• Giros argumentales</li> <li>• Mucho diálogo</li> <li>• Argumento que atrapa al lector</li> <li>• Policial</li> <li>• Suspenso. Misterio.</li> <li>• Acción/no acción (puede variar)</li> <li>• Asociaciones: Scooby Doo, "Los tres estudiantes", "La señal de los cuatro"</li> <li>• Época en la que escribe Conan Doyle: Holmes es de la edad industrial, 1800</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento al estilo Conan Doyle: que el lector no dude sobre quién lo escribió.</li> <li>• Pensar y escribir una historia propia, inventada (autor/escritor)</li> <li>• Atrapar al lector, interesarlo: pensar al escribir, estar atento, hay que ser claro, tener cuidado</li> <li>• Muchos sospechosos no pueden ser.</li> <li>• Muchas pistas, muchas deducciones, muchas descripciones confunden. Vos decidís qué incluir y qué no.</li> <li>• Lenguaje: no podés poner auto en lugar de carruaje.</li> <li>• No puede ser en 2015</li> <li>• Hacer borradores para ver si se ajusta a la propuesta lo que escribieron.</li> <li>• Escribir un personaje y agregarle lo que quieras.</li> <li>• Planificar: organizar las ideas, ver qué tengo, qué falta, qué debería agregar</li> </ul>

### 3.2.5 Análisis del registro de clase n° 5: Estereotipo, "estereotípico", estereotipado

Se presenta una conversación posterior a la lectura del cuento "Nido de avispa", de Ágatha Christie, que nos permite observar diferentes modos de leer en el abordaje del texto literario. Estos espacios constituyen instancias en las que emergen

las subjetividades, es decir todos aquellos saberes que cada estudiante construyó a lo largo de su historicidad.

Ante los primeros obstáculos surgidos de la lectura, los niños demuestran haberse apropiado de estrategias que les resultan eficaces, como “seguir leyendo” y “volver a leer”. La maestra percibe que Lucía, que aborda el relato desde su trayecto lector, no identifica el caso del cuento y la invita a reparar en la parte del relato que aclara la confusión.

Cuando varios estudiantes se muestran desconcertados frente a la motivación del crimen, la maestra vuelve a leer esa parte, fragmentándola, para dilucidar esta cuestión.

Otro obstáculo es el reconocimiento del narrador. Lisandro busca confirmar quién es el que cuenta la historia. Encuentra la estrategia que le permite afirmar que está narrado en tercera persona. Toma como referencia explícita la voz narrativa de los cuentos leídos de Conan Doyle, la compara con Poirot o Harrison, a quienes descarta finalmente. Sus compañeros, cuando la maestra pregunta: “¿Y sabemos quién es el narrador?”, lo identifican como alguien que se desconoce: “es alguien que no existe”.

A partir de ese momento los contenidos que se trabajan durante esta conversación literaria responden a las clases de personajes: protagonista, antagonista y estereotipos (modelo, tipo, forma de ser típica, estilo que se repite, parecidos, *imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con características inmutables; concepción muy simplificada de algo o de alguien*<sup>29</sup>).

Como consecuencia, los niños concluyen que Watson y Husting son estereotipos que representan al lector cotidiano, que ellos siguen el razonamiento de la gente común y que no pueden faltar en estos relatos porque son quienes ayudan al protagonista. Por otra parte, descubren que el investigador siempre está mejor informado que el lector o que su compañero. Holmes siempre sabe que el que parecía culpable no lo es.

Consideran también que los autores tienen intencionalidad y que, Ágatha Christie y Conan Doyle se proponen generar confusión al lector.

---

<sup>29</sup> En cursiva, acepciones encontradas por los niños en los diccionarios, recurso habilitado por la maestra para poder cerrar las discusiones y avanzar.

Se preguntan por las motivaciones que dan lugar a un delito y encuentran, provisoriamente, una serie de sentimientos: venganza, amor, odio, furia.

En el transcurso de esta clase, también, incorporan al abanico de estrategias de lectura la segmentación de un fragmento.

### 3.2.6 Análisis del registro de clase n° 6: “Los personajes le dan vida a la historia”

El cuarto intercambio entre lectores se lleva a cabo a partir de los contenidos que los propios niños proponen discutir. La maestra prepara esta situación sobre la base de las inquietudes planteadas en función del propósito de escribir una historia verosímil. Estas clases, a esta altura del ciclo lectivo, constituyen una práctica habitual y la maestra pone en manos de los estudiantes la responsabilidad de pensar en los contenidos que necesitarían visitar en función de la próxima etapa del proyecto.

En este sentido, inicia la clase con la pregunta: *¿Cómo hace el escritor para que esa historia que quiere contar resulte buena y que parezca real?* Muchos integrantes del grupo aportan sus ideas acerca de las características que pueden relevar sobre distintos tipos de narrador, que evidencian a partir de su experiencia como lectores. La maestra promueve la circulación de estos saberes durante un espacio prolongado de la clase, dado que traen ejemplos de aquello que afirman a partir de sus lecturas personales. En algunos momentos, encuentra la forma de contrastar esas ideas, retomando la palabra de otros participantes o con ejemplos de relatos compartidos.

Las conclusiones a las que arriban podemos observarlas en el siguiente cuadro, clasificadas según el criterio “problemas reconocidos por los propios niños”:

Como lectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una buena historia se recuerda. Una mala historia también se recuerda. La historia va a ser buena, si al autor le gusta. Tiene que despertar el interés del lector.</li> <li>- El lector lee lo que le gusta. Elige según el género, el título, la reseña, las recomendaciones.</li> <li>- Aburren las descripciones largas, las indecisiones de los personajes, “las vueltas”.</li> <li>- Atraen al lector la acción, los riesgos, las situaciones límite, la osadía de los personajes, su impulsividad.</li> <li>- No todos tienen los mismos gustos ni opiniones.</li> <li>- Géneros: policial, terror, intriga, aventura, acción, comedia, suspenso, ciencia ficción, misterio, documental.</li> </ul>
---------------	---

Como escritores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El autor escribe y el lector evalúa el género según su agrado.</li> <li>- Los personajes le dan vida a la historia. Sin personajes no hay historias. Sin personajes no hay trama. Una historia no tiene sentido sin personajes.</li> <li>- Objetos, animales o personas pueden ser personajes. Es un personaje porque es parte de la historia.</li> <li>- Si no hay narrador, no hay historia.</li> <li>- El autor puede decidir escribir desde más de un punto de vista.</li> <li>- El narrador en 1° persona vive la historia, da su punto de vista, no es neutral.</li> <li>- El narrador en 3° persona no es un personaje. La 3° persona es nadie o es alguien a quien le contaron esa historia o la sabe. Es una persona.</li> </ul>
-----------------	--

La discusión no se cierra. La provisoriedad de algunas conclusiones a nivel contenido desencadena que la maestra considere pertinente volver sobre ellas en otra oportunidad.

## Capítulo 4. Conclusiones

Nuestros estudios demuestran que las producciones de los niños están mediadas por los modos de leer que han sido desplegados en el aula. Registramos de qué manera las lecturas literarias impactan en los lectores en situaciones áulicas donde se traccionan emociones, recuerdos, saberes y, al mismo tiempo, despiertan inquietudes cuando el grupo lee para escribir y escribe teniendo en cuenta un destinatario. Tramas, personajes y estilos de los autores consagrados influyen fuertemente en las decisiones que toman los estudiantes cuando escriben en relación con la estructura del texto, las motivaciones y las fórmulas que constituyen el decir de los personajes.

El proyecto en el que se enmarcan las producciones analizadas promueve la lectura de una cantidad necesaria y variada de relatos de trama policial para trabajar contenidos específicos de las prácticas del lenguaje. Los niños leen obras literarias para la escuela y, a partir del trabajo que se propone en estas aulas, construyen criterios propios de selección y amplían su experiencia como lectores.

Las lecturas, las escrituras a partir de lo leído, las discusiones transcurridas durante las conversaciones literarias dejan huella en los cuatro aspectos que integran el proceso escriturario: el contenido, la forma, la retórica y la revisión. Reconstruir la génesis de cada uno de los relatos nos ha permitido identificarlas, establecer vinculaciones con aquellos aspectos revisados entre dos versiones del material recopilado y comprobar la trascendencia del proceso de producción como muestra de aprendizaje.

Las preguntas y comentarios que los niños llevan a las conversaciones literarias posteriores a las lecturas, a las clases de escritura en las que se lee como escritor o a los intercambios entre lectores que se plantean en el marco de situaciones didácticas, proceden de las hipótesis de lectura que construyen mientras leen. Las mismas son tomadas por los docentes para poner en circulación ciertas nociones, explorarlas y generar avances en los niveles de conceptualización que poseen los estudiantes. Las intervenciones pedagógicas son fundamentales para incentivar la escucha, poner en tensión algunos intentos de definición, replantear, recuperar, contrastar y cerrar algunas conclusiones que se consideran suficientes para esa instancia.

Desde su rol de lectores, resulta pertinente señalar entre los problemas de aprendizaje que se presentaron, que algunos niños manifiestan cierta confusión acer-

ca del narrador cuando aparecen varios personajes. Desde allí se encuentra la necesidad de rastrear la voz de quien cuenta la historia, confirmarla a través de la persona de los verbos y llegar a las nociones de narrador participante y narrador testigo. Desde su lugar de escritor, vuelven a plantearse otras preguntas sobre el narrador.

Las nociones sobre *personaje* aparecen en una conversación cuando la docente rescata, entre las inquietudes del grupo, la pregunta “qué tiene que tener una historia para que sea atractiva y verosímil”, lo que nos permite dar por supuesto que todos los comentarios se construyen a partir de la interacción entre los planos de la experiencia de lector y de la búsqueda de estrategias como escritor. En el aula se escuchan distintas ideas acerca de la categoría *personaje*, ideas que pasan por la concreta enumeración, por el reconocimiento de funciones o roles y hasta un intento de generalización, en busca de tipificaciones características del cuento policial.

La noción de escritor - autor se ve enriquecida por las posibilidades de detectar las particularidades del estilo y con la atribución de tomar decisiones sobre los efectos que pretende provocar en el lector o de ignorarlo.

La noción de género queda abierta a las regularidades que los niños están en condiciones de advertir desde sus posiciones de lector o escritor: tipos de conflicto, escenarios frecuentes, personajes típicos, motivaciones que llevan a delinquir, plan de investigación, clases de pistas, deducciones, recursos e intenciones de los escritores para generar sensaciones en el lector, adecuación del registro y del léxico a la época en que se sitúan. Es allí donde van construyendo conclusiones parciales que podrían ir aproximando a los estudiantes a las convencionales nociones de policial clásico, policial negro<sup>30</sup> y de otras estructuras disruptivas.

---

<sup>30</sup> Piglia (2011) analiza la transformación que lleva de la novela policial inglesa clásica al policial negro norteamericano, no como una evolución inherente al proceso de un género literario. Reconoce que la automatización y el deterioro de los procedimientos del policial clásico señalados y parodiados por Hammet y Chandler no desencadenan el nacimiento de un nuevo género. Asevera que la denuncia de los novelistas norteamericanos ante la situación social de los Estados Unidos a fines de los años 20 del siglo XX (crisis en la Bolsa, huelgas, desocupación, ley seca, la guerra de los traficantes de alcohol, la corrupción) es la que da origen a un nuevo género.

[...] El thriller surge como una vertiente interna de la literatura norteamericana y la constitución del género debe ser pensada en el interior de cierta tradición típica de la literatura norteamericana (lo que podríamos llamar costumbrismo social que viene de Ring Lardner y de Sherwood Anderson) antes que en relación con las reglas clásicas del relato policial. En la historia del surgimiento y la definición del género, el cuento de Hemingway Los asesinos (1926) tiene el mismo papel fundador que Los crímenes de la calle Morgue (1841) de Poe, con respecto a la novela de enigma.

[...] El thriller es uno de los grandes aportes de la literatura norteamericana a la ficción contemporánea. Nacido en una coyuntura histórica precisa, literatura social de notable calidad, el género se cristaliza y culmina en la década del 30: El largo adiós de Chandler (1953) marca su final y es ya un producto tardío. Los que siguen [...] se desligan cada vez más de esa tradición y en el fondo no hacen más que repetir o exasperar las fórmulas establecidas por los clásicos.”

La última secuencia didáctica del año prevé una noticia periodística, como disparador de la propuesta de escritura. Da lugar a que, por un lado, los niños dispongan de todos los contenidos trabajados a lo largo del proyecto y que, por otro lado, puedan observarse cuáles de esos contenidos pueden reutilizar al concretar la tarea. Diversas investigaciones, a las que hacemos nuestra contribución, demuestran que no puede esperarse que en una producción aparezcan todos los contenidos trabajados, pero puede entenderse como un corte en el trabajo áulico, un momento propicio para hacer reconsideraciones pedagógico-didácticas.

Estableciendo algunos criterios de comparación entre las producciones estudiadas, podemos observar que en tres de los cuatro cuentos las niñas alcanzan a organizar su producción teniendo en cuenta los modelos clásicos creados por Conan Doyle, Poe o Ágatha Christie, pues los inician con un delito, el desarrollo de la investigación queda a cargo de un detective profesional o aficionado y resuelven el caso, reconstruyendo los hechos, aunque el personaje arrestado no haya sido quien cometió el delito.

Mientras transcurre en las lecturas propuestas la tarea del detective, van surgiendo pistas que facilitan o entorpecen la investigación según sean verdaderas o falsas. Mora aporta evidencias para dar crédito a la intuición, pistas que orientan acerca del camino elegido y pistas que desorientan. Canela incorpora las actitudes de los personajes como indicios de investigación. Lucía, en cambio, crea un personaje que se encarga de desviar la investigación y decide descartar datos relevantes de la primera versión, como la venganza de una mujer despechada que se viste de hombre para cometer el delito e incriminar a su exmarido. Aproximándose al estilo de Denevi, la niña evita cerrar el final, en un intento de precipitarlo y dejarlo librado a la imaginación del lector.

En “El dandy” podemos observar que Juana elige trabajar sobre el delito, detallarlo paso a paso y omitir la presencia de un personaje investigador, tal como sucede en algunas de las historias leídas a lo largo del proyecto, por ejemplo, en “Emma Zuns” de Borges. Juana resuelve los problemas vinculados al género y a la trama en función de sus hipótesis de lectura. En este sentido, logra plantear una estructura definida en tres partes: la planificación del robo, la secuencia del robo y el cierre exitoso del trabajo de los delincuentes; además, consigue incluir imponderables en la historia,

hechos inesperados que los personajes deben resolver, aunque unos sean propios *del oficio* y otros deriven del enfrentamiento entre ellos.

En cuanto a la escritura propiamente dicha, todas las producciones pueden considerarse en vías de un estilo cohesivo (Serafini, 1994), en tanto utilizan una interesante variedad de marcadores discursivos. Los cuatro cuentos incluyen conectores u operadores (Borreguero Zuloaga, 2013) de distintas clases: aditivos, temporales, locativos, de contraste y causales, mientras tres de ellos agregan: modales, aclaratorios, disyuntivos, consecutivos, causales o de resumen, otorgando mayor densidad a determinada/s zona/s del texto. En todos los casos, predomina la forma de diálogo directo al estilo de los clásicos y en dos de los relatos puede verse alternado con diálogo indirecto.

En las cuatro producciones estudiadas varía significativamente el espesor de cada una de esas partes claramente observables. Tanto la actividad detectivesca en tres de ellas como la minuciosidad de la ejecución del robo cobran una importancia notable en extensión (Zucalá, 2015) y densidad (Serafini, 1994). Tomando el cuento de Canela por caso, se distingue por dar mucha consistencia al inicio de la historia, con un volumen interesante de detalles que ameritan que el lector se detenga en ellos, para continuar con una investigación de cuerpo sólido.

Desde nuestro posicionamiento, la literatura en tanto cultura es aquello en torno de lo que construimos modos de ver y de sentir, entonces la podemos pensar como un objeto de conocimiento, una experiencia, un contenido o práctica.

En línea con el pensamiento de Barthes, el recorrido realizado en los capítulos precedentes evidencia que la escritura no es una manifestación del lenguaje ni la transcripción de otro lenguaje como la enunciación oral. No emana de la lengua ni es condicionada por ella. No es producto de las significaciones provenientes de los diálogos, es fruto de la invocación de “juegos abiertos de lo imaginario (propios de la exploración del lenguaje) a través de ritmos, silencios, resonancias, jirones residuales de trayectos de invención, acentos pasionales incorporados en morfologías conformadas en los márgenes de lo indecible.” La escritura procede del sujeto y lo implica. No es un intento de revelar sentidos descubiertos por quien escribe ni el resultado de la necesidad de comunicar algo o de expresar afectaciones. “Escribir se hace siempre desde los márgenes mismos de la significación, como un recurso para desconocer la fuerza de su violencia constructiva, para desplazarlos en el juego del olvido.” (Mier, 2008).



Entendemos que la escritura se gesta en la lectura. La invitación a escribir, que en estas aulas se propicia, deriva de instancias previas compuestas por observaciones compartidas, imaginación desplegada, reflexiones suscitadas, connotaciones emergidas, desvíos implicados, asociaciones subjetivas e hipótesis recurridas.

Como postulamos desde el inicio de esta tesis, nuestro trabajo demuestra que es posible, en la escuela, favorecer la construcción progresiva de un escritor de literatura mediado por los modos de leer las obras de autores consagrados.

En este sentido, Salgado (2014) propone entender los trabajos de escritura de los niños como ensayos, en un marco de interacción con escribientes expertos. La perspectiva constructivista, enfoque en el que se inscribe la secuencia didáctica implementada, supone asumir modalidades de trabajo propias de una enseñanza que tiene en cuenta los mecanismos de construcción del conocimiento. Es decir, que plantea problemas a partir de los cuales es posible reelaborar los contenidos escolares y provee la información necesaria para que los niños puedan avanzar en dicha reconstrucción. Por otra parte, promueve la discusión sobre los problemas planteados y posibilita la coordinación de diferentes puntos de vista, como así también propicia la resolución cooperativa y el surgimiento de nuevos problemas (Lerner, 2002).

Pensamos la escritura como espacio de transformación y elaboración de conocimiento. Sostenemos que cada una de las instancias de reflexión trabaja colaborativamente en pos de la adquisición de conocimientos. Hemos dado pruebas de las diferentes entradas a los contenidos que, de forma complementaria, convergen en la reconstrucción de las discusiones teóricas en muchas y variadas instancias de aproximación conceptual. (Camps, 2009)

Concebimos también la escritura como espacio que promueve la creatividad. La gradualidad del proceso creativo en oposición a una mágica inspiración (Beaugrande, 1987), y en un incesante eco de voces que se superponen y se dejan o se agregan o se retoman o se reelaboran. (Goldchuk, 2015)

El maestro asume la responsabilidad de generar determinadas condiciones didácticas para que los niños lean compartiendo diversas lecturas sobre el mismo texto, lean desde distintos lugares, haciéndose preguntas y construyendo hipótesis. Dichas preguntas e hipótesis son tomadas como punto de partida para la apertura, la profundización de discusiones y la elaboración de conclusiones de mayor o menor

provisoriedad y que, al mismo tiempo, dan cuenta de avances conceptuales. Se trata de nociones que, siendo contrastadas en el transcurrir de las secuencias didácticas, pueden verse enriquecidas y transformadas. Sostenemos la reflexión de Beaugrande (1977) acerca de la valoración de la escritura, en términos de nuevos criterios que valoren la producción individual en referencia a otras precedentes y no, en relación con las producciones de otros escritores.

En el análisis pluridimensional de cada producción hallamos rastros de lo que su autor leyó individual o colectivamente, pensó, significó, se preguntó, confrontó con otros y escribió, mientras leía y/o a partir de las conversaciones literarias propiciadas a lo largo de las clases cuidadosamente planificadas. Como lo expresa Peláez (2016):

[...] el situar al niño como escritor nos permite distanciarnos de la oposición entre escritores expertos y novatos. La mirada desde la Crítica Genética permite observar las distintas producciones de los niños desde una mirada diacrónica y a su vez considerar que en la actividad de revisión el niño, va adquiriendo progresiva conciencia de las alternativas de textualización.

La serie de preguntas que orientó nuestra investigación nos lleva a considerar los trabajos de escritura como ensayos, en un marco de interacción con escribientes expertos, en términos de Salgado (2014) y a contemplar la idea de fijar nuevos criterios para la evaluación de cada situación en particular, es decir pautas que valoren las nuevas versiones en función de las que anteceden, de acuerdo con los lineamientos de Beaugrande (1987) evitando caer, para calificar, en la comparación con producciones de otros escritores.

Para finalizar, tomamos la noción vigostkyana de docente - mediador si, como conocedor de la información que cada niño requiere para avanzar en sus conceptualizaciones, el docente atiende a la "zona de desarrollo próximo". Dicho de otro modo, cuando el maestro logra distinguir el momento en que el estudiante puede leer y escribir por sus propios medios y el momento en que necesita de su asistencia.

Ponemos en cuestión el rol del maestro como facilitador, si el mismo consiste en hacer más llana la tarea de leer. Lo hacemos también con la idea del maestro como mediador, si su propósito es traducir la lectura. Teniendo en cuenta que los lineamientos barthesianos nos han permitido demostrar que los niños escriben a partir de lo que

los textos leídos les proporcionan, pensamos al docente como propiciador del encuentro entre un signo y una multiplicidad de significados.

### **Bibliografía citada** (orden alfabético)

Bachman, L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press. Citado en: Marinkovich, J. "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos".

Revista Signos 2002, 35 (51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

Bagú, S. "Tiempo, realidad social y conocimiento", Capítulo VI, Siglo XXI editores SA, 1970.

Barreto Tovar, C.H., "Límites del constructivismo pedagógico". Educación y Educadores, vol.9 n°1(2006).

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012312942006000100002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012312942006000100002)

Barthes, R., "El Grado Cero de la Escritura y nueve ensayos críticos", Ed. Siglo XXI, 1997.

----- "Escribir la lectura", El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura, Col. Biblioteca Roland Barthes, Paidós, 1994. Cap. 3, p. 39-43

<http://www.elbibliote.com/resources/destacados/notad23.html>

----- "S/Z", Siglo XXI editors, Bs. As., Argentina, 2004

[www.sigloxxieditores.com.ar/fichaLibro.php?libro=978-987-629-103-3](http://www.sigloxxieditores.com.ar/fichaLibro.php?libro=978-987-629-103-3)

Beaugrande, R. de. "Escritura y pensamiento", Universidad de la Florida "Escritura y pensamiento", 1987

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1961896.pdf>

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987): *Psychology of written composition*, Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum. Citado en: Marinkovich, J. "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". Revista Signos 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

----- (1993) *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise*. Chicago: Open Court Press. Citado en: Marinkovich, J. "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". Revista Signos 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

Bernárdez, Enrique: *La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo*. In: Boletín de Filología, Santiago, Chile (BFil). 1993-1994, 34, 9-32.

Borreguero Zuloaga, M. "Los marcadores del discurso: ¿Un capítulo inexistente en la NGLE? LEA, XXXV/2, 2013, págs. 181-XX.

Bosoer, Sara; Dalmaroni, Miguel (Dir.); Peláez, Agustina, et al. *Materiales de reflexión y trabajo para la Escuela Primaria*. Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Dirección de Capacitación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. DGCyE / Subsecretaría de Educación, 2010.

----- *Leer Literatura en la escuela primaria. Propuestas para el trabajo en el aula*. Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Dirección de Capacitación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. DGCyE / Subsecretaría de Educación, 2011.

Bosoer, S. Seminario "Enseñar Literatura: hacia la construcción de algunos problemas didácticos en la enseñanza de la lectura y la escritura" (2015). UNLP

Bronckart, JP, "Entenderse para actuar y actuar para entenderse".2001. UNR. *Introducción a las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación*. Trad: Dora Riestra, 2009

-----, (2001) "S'entendre pour agir et agir pour s'entendre". En: *Raisons Educatives* 4. Théories de l'action et interventions formatives. Genève. Citado por Riestra, D. Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua Co-herencia, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007, pp. 1-15 Universidad EAFIT Medellín, Colombia.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413255010>

Camps, A. "Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva.

[Cultura y Educación: Culture and Education](#), ISSN 1135-6405, ISSN-e 1578-4118, [Vol. 21, N° 2, 2009](#) (Ejemplar dedicado a: Diálogo y aprendizaje), págs. 199-214

Carattoli, M.F, "Intercambios literarios en la escuela primaria: un intento de análisis.

Revista *El toldo de Astier*. Año 3, N°5, octubre de 2012 pp. 3-18

[www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LGD](http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LGD)

Carrillo Guerrero, L, "Actualización retórica de la lengua: El Registro". Revista electrónica de estudios filológicos. ISSN 1577-6921, N°IX. Junio, 2005.

<https://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/actualizacionretorica.htm>

Cassany, D, "Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir", Paidós, 1987

Castedo, M. "Construcción de lectores y escritores". *Lectura y Vida*, Año 16 N°3. 1995

Castedo, M. "Procesos de Revisión de Textos en Situación Didáctica de Intercambio entre pares", 2003. Tesis.

Chapelle, C., W. Grabe y M. Berns (1993) *Communicative language proficiency: Definitions and implications for TOEFL 2000*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Citado en: Marinovich, J. "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". Revista Signos 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

Coll, Martin, Mauri y otros, "El constructivismo en el aula". Ed. Graó, Barcelona, 1999.

[www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Un-punto-de-partida-para-el-aprendizaje.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Un-punto-de-partida-para-el-aprendizaje.pdf) Coseriu, E. "El lenguaje y la comprensión de la existencia del hombre actual", UNR *Introducción a las ciencias del Lenguaje y la Comunicación*, 2009; en: *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos. P.34-65, 1991.

Dalmaroni, M. "La literatura y sus restos (teoría, crítica y filosofía). Algo más sobre el lector común". Bazar Americano. Actualización noviembre-diciembre 2013 / enero-febrero 2014.

----- "El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase" *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. X N° 10 (Diciembre 2013) pp. 129-156

----- "Resistencias a la lectura y resistencias a la teoría. Algunos episodios en la crítica literaria latinoamericana" (2015)

De la Fuente González, M. "Funciones de los títulos en la decodificación lectora".

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127584.pdf> · Archivo PDF

De Mauro, T. "El lenguaje como forma de interactividad semiótica", "El lenguaje como semiótica" y "Una semiótica de signos articulados y no articulados", UNR Introducción a las ciencias del Lenguaje y la Comunicación, 2009, en: *Primera lección sobre el lenguaje*. México S XXI ed., 2005

Deleuze, Gilles (1981): *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets, 2001. Citado en Gerbaudo, Analía (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe* 7. [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)

Díaz Rönner, M (1983) "Cara y cruz de la literatura infantil"  
[www.imaginaría.com.ar/05/4/caraycruz.htm](http://www.imaginaría.com.ar/05/4/caraycruz.htm)

Eagleton, Terry. "Una introducción a la Teoría Literaria". Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 1988.  
<https://www.fce.com.ar/ar/libros/detalles.aspx?IDL=821>

Emig, J. (1971) *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. Citado en: Marinkovich, J. "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". *Revista Signos* 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

Emig, J. (1983) *The web of meaning*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook. Citado en: Marinkovich, J. "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". *Revista Signos* 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

Ferreiro, E. (1983) "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar." *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 4, 2, 11-18.

Ferreiro, E (1997) "La construcción de la escritura en el niño". Ferreiro. La construcción de la escritura en el niño.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf)

----- "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector". Serie de cuadernos Lecturas sobre lecturas. México. CONACULTA, 31-37.

Gerbaudo, Analía (2013). "Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura". *Álabe* 7. [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)

----- "La lengua y la literatura en la escuela secundaria". Santa Fe, 2011. UNL. Homo Sapiens Ediciones.

Goldchuk, G. "Se puede tachar y volver a escribir. Viejas prácticas y nuevas tecnologías en la lectura y la escritura", CONICET - UNLP, 2011  
<https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/se-puede-tachar-y-volver-a-escribir.pdf>

Goldchuk, Graciela, coord. (2011). "Área de estudios en Crítica Genética y Archivos de Escritores. El comienzo de un trabajo necesario". Dossier, en *Escritural. Écriture d'Amérique Latine*. N° 4. Octubre. Francisco Rivas / Proceso de escritura, disponible en  
<http://www.mshs.univ-poitiers.fr/crla/contenidos/ESCRITURAL/index.html>

Goldchuk, G. "Rutas de la Crítica Genética". 2015  
<https://es.scribd.com/document/257442703/Rutas-de-la-cri-tica-gene-tica>

Goodman, K. "El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura" Enunciación, 2003-08-00 nro:8 pág:77-98

Grabe, W. y R.B. Kaplan (1996) *Theory & Practice of Writing*. London: Longman. Citado en: Marinkovich, J. "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". Revista Signos 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

Greenbaum, S y Taylor, J: "The recognition of usage errors by instructors of freshman composition", *College Composition and Communication*, 1981.. Citado por Beaugrande, R. de. "Escritura y pensamiento", Universidad de la Florida "Escritura y pensamiento", 1987

Kaufman, A. M. "Escribir en la escuela: qué, cómo y para qué", 2003  
[www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15\\_03\\_Kaufman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Kaufman.pdf)

Huerta, Sebastián. Coherencia y Cohesión  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3401183.pdf>

Kaufman y Rodríguez, en *¿Por qué cuentos en la escuela?*  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Kaufman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Kaufman.pdf)

Kaufman, A. M. "Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos" *Lectura y Vida*, 2001  
[www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n1/14\\_01\\_Kaufman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n1/14_01_Kaufman.pdf)

Lerner, D. "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente". *Lectura y Vida*. Año 15, N°3(1994)

Lerner, D. "¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*. 2002  
[www.oei.es/historico/fomentolectura/es\\_posible\\_leer\\_en\\_la\\_escuela\\_lerner.pdf](http://www.oei.es/historico/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf)

Lois, E. *La crítica genética: un marco teórico sobre la disciplina, objetivos y método* Creneida, 2014. www.creneida.com. issn 2340-8960

Ludmer, J. *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós, 2015.

Maturana Romesín, H "Ontología del conversar", en; *Desde la biología a la psicología*. Ediciones Fundación Synthesis, Viña del Mar, Chile. 1993

Marinkovich, J. "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". Revista Signos 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

Marro y Signorini "Tareas cognitivas en la comprensión de textos. El docente: un estratega necesario", *Lectura y Vida*, 2002.  
[www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n2/15\\_02\\_Marro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n2/15_02_Marro.pdf)

Moreno de Serrano, S. "El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos" Conferencia pronunciada en el SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD "Porque todos somos diferentes" Panamá, 2000  
<https://docplayer.es/8521544-El-aprendizaje-de-la-lectura-y-la-escritura-como-construccion-activa-de-conocimientos.html>

Mier, R. "Escritura, crítica y semiótica: Ética y Política de la práctica literaria". *Andamios*, Vol.5 N°9. México, diciembre 2008.

Peláez, M.A. (2016). "La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1288/te.1288.pdf>

Piglia, R, "Lo negro del policial", 2011. Artículo compilado por Daniel Link en el libro El juego de los cautos: [entretextosgeneropolicial.blogspot.com/2011/.../lo-negro-del-policial-por-ricardo.htm](http://entretextosgeneropolicial.blogspot.com/2011/.../lo-negro-del-policial-por-ricardo.htm)

Powel y Howel, "Derrida para principiantes". Era Naciente SRL, Buenos Aires, 2007. P. 50

Programa Provincial de Lectura en la Escuela "Materiales de reflexión y trabajo para la Escuela Primaria", Dirección General de Cultura y Educación,, 2010

RAE "Diccionario panhispánico de dudas", 2005 <http://www.rae.es/consultas-linguisticas>

Ranciére, J "El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual". Laertes, SA. De Ediciones, 2002.

[www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010...](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010...)

Ranciére, J. "Política de la literatura". París, Galilée. 2007

Riestra, D..Thèse de Doctorat. FPE 328. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Genève: Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève).2004.

<http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>

Riestra, D. "Capítulo 1. Lengua, lenguaje y pensamiento humano", UNR Introducción a las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, 2009. En: *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires: Miño & Dávila, 2008

Riestra, D. "Prácticas de Lectura y Escritura", Bs.As: Libros del Zorzal, UNR 2009

Riestra, D. "*Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*", 2012

Riestra D y Tapia S.M. "La enseñanza de los razonamientos lógico-gramaticales: instrumentación de secuencias didácticas". Cuadernos FHyCS-UNJu, N°44:73-85, 2013.

Romo de Muñoz "Aprendamos a través de la escritura de los niños", Lectura y Vida, 2003

[www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Romo.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Romo.pdf)

Salgado, H "La escritura y el desarrollo del pensamiento: en torno a los proceso de aprendizaje de la lengua". CABA. Fondo de Cultura Económica 2014. (Educación y Pedagogía)

Saussure, F. "Escritos sobre lingüística", 2004. UNR, Introducción a las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación.

Serrano de Moreno, S. Conferencia pronunciada en el Simposio Internacional de Educación para la Diversidad "Porque todos somos diferentes", Panamá, 2000.



----- “El paso del sentido al significado en la composición escrita desde una perspectiva vygotskyana.” *Educere: Revista Venezolana de Educación*, ISSN-e 1316-4910, Año 3, Junio 2000, págs. 44-51

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649124>

Scardamalia, M. y Bereiter, C. “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” Instituto de Estudios en Educación. Ontario. Canadá. *Infancia y Aprendizaje*, 1992, 58, 43-64. ISSN 0210-3702

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/48395.pdf>

Schneuwly, B. “La concepción vygotskiana del lenguaje escrito”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1992, 16, 49-59. Citado en Riestra, D. “Capítulo 1. Lengua, lenguaje y pensamiento humano”, UNR Introducción a las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, 2009.

Serafini, M. T (1994) “Cómo se escribe”, Instrumentos Paidós/12.

Serrano de Moreno, S. (2000), “El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos”. Simposio Internacional de Educación en la Diversidad, Panamá.

Steiman, Misirlis & Montero, “Didáctica General, Didácticas Específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina” UNSM 2004. P 17-19

Todorov, T. “Tipología de la novela policial”, 1974

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/127584.pdf>

----- “El origen de los géneros”, 1987

<http://peripoiotikes.hypotheses.org>

Unamuno, Virginia. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Hacia una educación lingüística crítica. Barcelona, Grao, Biblioteca de Textos 189, 2003.

Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press. Citado en: Marinkovich, J. “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos”. *Revista Signos* 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

Van Dijk, T. (1985) Cognitive situation models in discourse production; The expression of ethnic situations in prejudices discourse. En J. Forgas (ed.), *Language and social situations*. London: Academic Press, 61-79. Citado en: Marinkovich, J. “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos”. *Revista Signos* 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

-----.(1990) The future of the field: Discourse analysis in the 1990's, *Text*, 10, 133-156. Citado en: Marinkovich, J. “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos”. *Revista Signos* 2002, 35(51-52), 217-230. Valparaíso, Chile. 2002.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>

Vera Barros, T “Deerida: Deconstrucción y crítica literaria, el caso Lamborghini y la poesí viral. *Revista Observaciones Filosóficas*, N° 17, 2013-2014.

[https://www.academia.edu/22602499/Derrida\\_Deconstrucci%C3%B3n\\_y\\_cr%C3%ADtica\\_literaria\\_el\\_caso\\_Lamborghini\\_y\\_la\\_poes%C3%ADa\\_viral](https://www.academia.edu/22602499/Derrida_Deconstrucci%C3%B3n_y_cr%C3%ADtica_literaria_el_caso_Lamborghini_y_la_poes%C3%ADa_viral)

Voloshinov, V. “El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje” y “Problema de la relación entre las bases y las superestructuras”, en: *El marxismo en la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992. Introducción a las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, 2008.

----- 1997: "La palabra en la vida y la palabra en la poesía", en Bajtín, M. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos-Editorial de la Universidad de Puerto Rico; 106-137.

<http://filologiaunlp.files.wordpress.com/2013/02/voloshinov-la-palabra.pdf>

Vygotsky, L. S., "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en *Escritos escogidos de psicología*, 1934.

-----, "Pensamiento y palabra" en *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade. 1934/1973, p. 191-193.

Williams. "La larga revolución". Cap.I: *La mente creativa*.

Williams, J: Non-lingüistic lingüistics and the teaching of style, in McQuade (ed.) 1979, pp. 152-168. Citado por Beaugrande, R. de. "Escritura y pensamiento", Universidad de la Florida "Escritura y pensamiento", 1987

Zuccalá, G. (2015). "Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes". Tesis de posgrado. Universidad Nacional de LaPlata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Disponible en:<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1162/te.1162.pdf>

## **Anexo 1: Secuencia didáctica**

### **TERCERA PROPUESTA DE ESCRITURA DE UN CUENTO**

El maestro presenta 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<sup>31</sup>. 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 explica a los alumnos que seguirán el camino que siguen muchos escritores al escribir. Dialoga acerca de los materiales y en qué se basan o se inspiran los escritores para escribir sus cuentos, novelas... La conversación no debe 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; si bien, no será lo único en lo que podrán pensar.

A continuación, el maestro presenta la noticia “Un *dandy* robó dos obras de arte exhibidas en el Teatro Argentino” y la lee 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 modera el intercambio repreguntando, indicando siempre volver al texto para ver si los alumnos por sí mismos pueden construir un significado de lo leído. Es probable que ante la lectura de título de la noticia haya alumnos que pregunten sobre el significado de la palabra “dandy”. El maestro no lo aclara, sino que pregunta si pueden encontrar la respuesta en la noticia. Puede 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 pregunta qué 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 anterior intercambio les dice a los alumnos que cada uno tiene un desafío diferente al escribir. Explicita que, como escritores, tienen que tomar decisiones. Entre otras, algunas decisiones tienen que ver con que no todos los 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 comienzan planificando la escritura, anotando ideas sueltas que luego incluyen en la historia... Pero todos van a estar en condiciones de empezar a escribir y decidir cómo continuar.

A continuación, se ofrecen las siguientes propuestas que el maestro presenta a los alumnos pensando en los problemas en la escritura que cada uno presente.

#### **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<sup>32</sup>:

- 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:**

---

<sup>31</sup> La consigna que invita a *escribir a la manera de un autor* es una práctica que realizan los alumnos de la escuela desde primer ciclo. Este grupo de alumnos lo ha hecho a la manera de Graciela Montes en 2º grado, de Adela Basch, en 3º y de Conan Doyle, en 6º.

<sup>32</sup> Los grupos han tenido la experiencia de cambiar el punto de vista del narrador en el transcurso del segundo ciclo.

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.

Noticia 13/06/10 Diario *El Día*

## Un "dandy" robó dos obras de arte exhibidas en el Teatro Argentino

Se al mediodía. Vestía piloto blanco, traje y sombrero. Saludó con un "good morning". Y se llevó dos pinturas valuadas en unos 25 mil pesos

Inspirado, quizás, en la película *El caso Thomas Crown* - en la que un millonario representante por el siempre elegante Pierre Bismuth roba un cuadro ante la mirada de los custodios -, un sujeto impecablemente vestido sustrajo ayer dos obras de arte. No fue en el MET de New York (como en la peli) sino en el Teatro Argentino de La Plata, frente a la comisaría Primera, en dos salas vigiladas y con cámaras que, supuestamente, registraron todo, o parte de la escena.

Fuentes policiales, judiciales y del Instituto Cultural de la Provincia confirmaron que el hecho sucedió alrededor de las 12 del mediodía, cuando un hombre vestido "como inglés", con traje, piloto blanco, anteojos y sombrero, ingresó por la puerta principal del teatro, ubicado en 51 entre 9 y 10. Saludó a un efectivo con un lenguaje adecuado a su estilo -"Good morning", dicen que dijo- y encaró hacia las obras de arte exhibidas en la planta baja.

Las mismas pertenecen a museos provinciales y municipales y forman parte de la muestra que se inauguró el 19 de mayo pasado en el marco de los festejos del Bicentenario. Ocupa dos salas -también la del subsuelo- y continuará "hasta fines de junio", según explicaron voceros del Instituto. Pero el señor no estaba interesado en esos datos, aunque seguramente los conocía. De la planta baja tomó la pintura *Palacios en bría*, creada por el artista Xul Solar (1887-1963) en 1932. Se trata de una acuarela en papel enmarcado con vidrio, de 52 centímetros de alto y 68 centímetros de ancho, valuada en alrededor de 10 mil pesos, que nadie puede explicar dónde y cómo escondió, sobre todo porque a pasos de donde estaba había varios empleados del teatro, destacó un investigador.

La obra pertenece al Museo Provincial de Bellas Artes.

Después (o quizás antes), el sofisticado ladrón se escabulló al subsuelo, donde tomó el cuadro *Contraste*, realizado en la década del '60 por Miguel Ángel Vidal, lo llevó al baño, le quitó el marco y se quedó con la tela. Se trata de un acrílico de 80 centímetros por 80 que había sido cedido para esta muestra por la Pinacoteca del Banco Provincia y valuado -por el seguro- en 15 mil pesos, según consta en la denuncia policial.

Después de eso, el sujeto simplemente se esfumó.

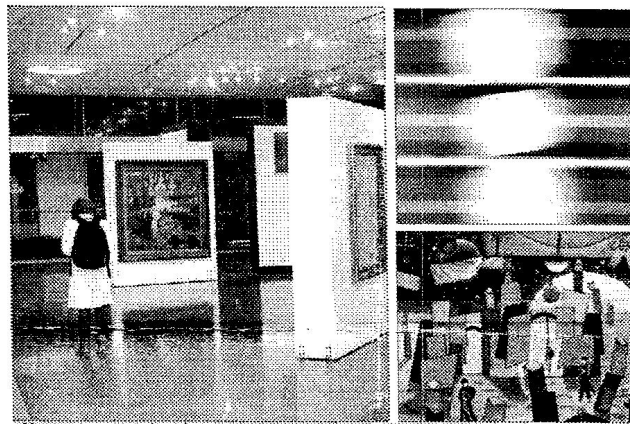
Cuando un empleado del teatro advirtió los faltantes acudieron de inmediato a las cintas de las cámaras la seguridad y así vincularon el hurto con aquel sobrio visitante que recorrió la muestra con la actitud de quien entiende de eso. Personal de la comisaría Primera acudió de inmediato, se convocó a peritos y se lo notificó al fiscal Fernando Cartasegna, quien de inmediato libró órde-

nes de secuestro nacional e internacional para las dos obras. "Tenemos la información de que una de las pinturas podría colocarse en el mercado internacional", dijo el fiscal a *Trama Urbana* y por tal motivo es que se le dio intervención, además, a la Federal y a Interpol.

La seguridad del teatro está a cargo de personal de la Bonaerense, a través de Policía Adicional.

### Artistas bonaerenses

La muestra tiene por objetivo exhibir el trabajo de los grandes artistas bonaerenses. Xul Solar (Oscar Agustín Alejandro Schulz Solar) era oriundo de San Fernando. Miguel Ángel Vidal nació en Buenos Aires en 1928.



Muestra. Ocupa dos salas del teatro, en planta baja y subsuelo. Arriba, *Contraste* y, abajo, *Palacios en bría*

## "Fallan los sistemas de seguridad"

Los robos de obras se hacen por encargo y el destino más importante es Europa. "La custodia de valiosas piezas en museos y centros de exposición deja mucho que desear en nuestro país", dijo un especialista

En el mundo hay unas 30 mil obras de arte robadas y en Argentina desaparecieron unas 2.500, según datos proporcionados por la Interpol.

El tráfico de arte en el mercado negro es considerado el tercer delito más lucrativo, después de la venta de droga y el tráfico de armas y, de acuerdo con las investigaciones mundiales del FBI, representa cerca de 6.000 millones de dólares al año. Para el licenciado en seguridad Luis Vicat, "en nuestro país ocurrieron incontables robos de obras de arte" que adjudica a "las fallas en los sistemas de seguridad en los museos y centros de exposición. En esos lugares se encuentran piezas de altísimo valor económico y cultural, pero las medidas de seguridad dejan mucho que

desear".

El especialista explicó que "por lo general los robos de obras de arte se hacen por encargo, con autores intelectuales que conocen cómo conservar las piezas y saben ubicarlas en el mercado negro".

Vicat detalló que "una vez sustraídas, los delincuentes ocultan las obras por un tiempo y luego las sacan a países europeos". Es que la Argentina se posicionó como un mercado negro de arte muy importante, por la extensión de sus fronteras. Sacar del país los objetos no presenta la complicación que pueden oponer otras naciones. "Hay personas de mucho dinero que tienen galerías privadas de arte y suelen comprar esas codiciadas obras", agregó el licenciado en seguridad.

Uno de los robos de obras de arte más resonantes de la historia argentina se produjo el 30 de noviembre pasado en Pilar. Seis sujetos armados redujeron a los caseros de una mansión y de un museo privado de 2.000 metros cuadrados seleccionaron 84 piezas valuadas en 4 millones de dólares y se dieron a la fuga.

La víctima, el médico nutricionista Omar Mantovani, radicó la denuncia y luego de casi seis meses de investigación, la Policía pudo recuperar el 15 de mayo último 76 obras en un depósito de la localidad de Moreno. Cinco personas resultaron detenidas, entre ellas un ex chofer del médico. Fue el mayor secuestro de obras de arte robadas en la historia de la Policía argentina.

## **Anexo 2: Recorrido lector**

CT: Canela    JU: Juana    LB: Lucía    MD: Mora

- Borges, J. L., “La espera” - “Emma Sunz” CT - JU - LB - MD
- Christie, A. “Doble pista”- “Nido de avispas” - CT - JU - LB - MD
  - “La aventura de la cocinera” CT - “El baile de la Victoria” CT - “El misterio de Cornvalles” CT - “El rey de bastos” CT - “La herencia de los Lemesurier” CT - “La mina perdida” CT - “El expreso de Plymouth” CT - “La caja de bombones” CT - “El color de los planos del submarino” CT - “El tercer piso” CT - “Doble culpabilidad” CT - “El misterio de Market Basing” CT - “Problema en el mar” CT - “¿Cómo crece tu jardín?” CT - “Las aventuras de Johnnie Waverly” CT - MD
  - “El misterio de la guía de ferrocarriles” JU
  - “El tren de las 4:50” MD
- Conan Doyle, A., “La aventura del carbunclo azul” CT - JU - LB - MD
  - “La aventura de los tres estudiantes” CT - JU - LB - MD
  - “La aventura de las cinco semillas de naranja” CT
  - “El hombre del labio retorcido” CT
  - “La banda de lunares” CT
  - “La señal de los cuatro” MD
  - “Las aventuras de Sherlock Holmes” JU
- Denevi, M., “Cuento policial” CT - JU - LB - MD
- Huidobro, N., “Octubre, un crimen” CT - JU - MD
  - “Un secreto en la ventana” MD
- Leroux, G., “El misterio del cuarto amarillo” JU
- Noguerras, R. L. “El último caso del inspector” CT - JU - LB - MD
- Oesterhel, H. G. “Sherlock Time” CT - JU - LB - MD
- Poe, E. A. Narraciones Extraordinarias:
  - “El gato negro” - “Los crímenes de la Rue Morgue” – “El corazón delator” CT - JU - LB – MD
  - “El hundimiento de la casa Usher” – “El escarabajo de oro” – “El retrato oval” CT – “El barril del amontillado” CT MD – “El camelo del globo” – “La máscara de la muerte roja” – “El manuscrito encontrado en una botella” JU – “El enterramiento prematuro” – “El demonio de la perversidad” - “La verdad en el caso de Mr. Valdemar” CT JU - “Guillermo Wilson” CT - “La carta robada” JU
- Saer, J.J., “El Bar de Gandia” CT - JU - LB - MD
- Walsh, R., “Tres portugueses bajo un paraguas (Sin contar al muerto)” CT - JU - LB - MD

## **Anexo 3: Proceso de producción**

### **3.1 Primeras versiones**

#### **3.1.1 El "dandy" del Teatro**

Aquella mañana me sentí terrible. Extrañé la mañana en la que me sentía bien, y creía que haría un excelente trabajo. No solo estaba mal, también estaba enojado. Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario. Era sábado, y a esa hora ya me estaba reemplazando Jack, ese joven novato de 22 años. Diría que es demasiado joven para este trabajo, pero parece que en esta época a nadie le importa éste. Es raro que a un extranjero quiera ser guardia de seguridad de un museo.

Ese chico también me reemplazaba desde las doce y las dos de la tarde. En fin, cuando leí la noticia a un costado de la primera plana, no me lo podía creer, habían robado dos muestras de arte de las dos salas donde yo vigilaba.

En la noticia decía que un "dandy" entró saludando con un "good morning" y las robó sin que nadie lo viera. Las cámaras fueron las únicas que captaron todo. Esto es fue lo que me enojó. También el artículo hablaba de personas que contrataban extranjeros para cometer sus crímenes, pero en ese momento el enojo me desvió de toda la noticia. Se suponía que a esa hora de ese día (a las doce sucedió todo) también me reemplazaba Jack. "A menos que... no - me dije-, no puede ser que él lo hiciera." Pero aún así la mayoría de los daos le apuntaban. Todos salvo el de que el culpable era un "dandy". Jack no solía vestir muy elegante. De hecho, en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba andando en patineta y esas cosas, o durmiendo en su casa, según él me cuenta. Y no creo que necesite estar de traje para hacer eso. Es un muchacho muy tranquilo para las cosas que hace. "Pero ¿en qué estás pensando? - me dijo de nuevo mi mente - ¡Jack estaba trabajando a esa hora, y sabes que, por cómo es, no vestiría de esa forma! ¡Es un chico actual, que viste de forma actual!" Digamos que le hice medio caso, no sé, pero la cuestión es que salí corriendo para el teatro, que es donde estaba ese tipo de museo, en parte para trabajar (porque ya iban a ser las 14:00) y en parte para tener más detalles, la mayoría de parte de Jack. Cuando llegué, por un momento me sorprendió que no hubiera policías, pero después me dije que por qué los habría, si todo había pasado el día anterior. Esto me enojó un poco, ¿por qué nadie (ni siquiera Jack) me había avisado?

No tenía sentido: eran justo las dos salas donde yo trabajaba. Entré al edificio y encontré a mi jefe hablando con Jack. Este último se veía desanimado, y movía negativamente la cabeza. Yegué junto a ellos y mi jefe (que se llamaba Bernardo Fusca) me miró fijamente y me dijo:

- Lamentamos no haberte avisado, pero no tuvimos tiempo. Quizás te hayas enterado, pero sucede que robaron las dos obras de las dos salas donde tú trabajas. Como nadie vio nada y el que en ese momento estaba de guardia era Jack, y hubiera sido muy fácil ver al ladrón, hemos decidido despedirlo por estar ausente a esa hora.

No podía creerlo. No podía creer que despidieran a Jack por eso... no podía creer la tranquilidad con que me lo dijo mi jefe al decirlo. Insistí en que yo tenía que hacerme cargo de Jack y no él, y al final y milagrosamente cedió. Jack me dijo que no tendría que haberlo hecho, pero igual quedó muy agradecido. Le dije que no iba a dejar que lo despidieran, pero empecé a hacerle preguntas de dónde había estado el día anterior, por qué él no vio nada y por qué al menos él no me había avisado antes. Me dijo que todo estaba tranquilo a esa hora, como de costumbre, así que fue a buscar un café de la cafetera de la planta baja y que cuando subía de nuevo, por las escaleras se cruzó con un hombre bien vestido al que le pareció sospechoso, pero que tenía que seguir trabajando, así que siguió subiendo las escaleras hasta llegar al piso, en donde se sobresaltó al ver que faltaban las dos obras.

Dijo que no me pudo avisar porque Bernado no se lo permitió.

Después del trabajo me fui a mi casa y me decidí. Al día siguiente iba a "interrogar" a Fusca. Me acosté temprano y a la mañana siguiente fui corriendo al teatro. Llegué y pasé directamente a su oficina, donde estaba leyendo el diario. Me saludó, lo saludé, y antes de que pudiera empezar a hablar, me dice con una cara de cansancio:

- Extraño, lo del robo, ¿no? - se notaba en su voz que estaba como apesadumbrado, aunque sonreía.

Sólo se me ocurrió responder que sí; no entendía por qué quería hablar de eso ahora. Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía...

- Esto cansa ¿sabe? es agotador...

Yo asentí. Aunque no sienta lo mismo que él, pero, ¿a dónde quería llegar?

- Con lo de que nadie te pudo ver al culpable, la gente empieza a hacer preguntas... y a quejarse de cosas como nuestra seguridad.

A veces, Fusca miraba por la ventana, cada vez más cansado. Estuvo hablando así hasta que me preguntó qué hora era. Le dije que era la una menos cuarto. Entonces me pidió que me fijara si estaba llegando la policía. Me asomé y vi los autos con las sus luces azul y rojo.

- Bueno, ya es la hora - dice Husca dijo, mientras se levanta del asiento, sonriendo.

Me corro para que salga, mientras se dirige a la salida, y los policías salen de los autos y se lo llevan, mientras yo observaba, estupefacto, los papeles que confirmaban mi nuevo trabajo como jefe de seguridad, sólo faltaba que estuviera mi firma.

### 3.1.2 El dandy (Juana)

Les voy a narrar una historia que sucedió en 2010.

Yo estaba en mi casa terminando mi grandioso plan para el día siguiente, iba a ser el robo más misterioso que alguien haya visto.

Al día siguiente fui al museo vestido con mi traje de inglés y con mi piloto, cuando cruzé la puerta saludé al guardia educadamente:

- Good morning! – dije.

El guardia miro con curiosidad pero hizo un gesto devolviéndome el saludo.

Me dirigí a la exposición de pinturas para esperar a mi buen amigo Lucio Agudo que hace poco lo habían contratado de guardia en el Teatro Argentino. Pasaron unos minutos en cuanto lo vi venir hacia mí.

- Hola Lucio! – repliqué.

- Hola Francisco! – me saludó.

- Preparate para el plan, tienes que estar muy atento a mi señal – le hice recordar.

- Sí, en cuanto vea tu señal apagaré las cámaras, solo tienes 5 minutos antes de que se den cuenta de que hubo una falla, tene cuidado con el guardia que esta vigilando – dijo mi amigo.

- Sí tendré cuidado.

Al decir esto me retiré. Me dirigí hacia la pintura “Palacio en brío” ya que era una de las pinturas más caras de la exposición.

Me hice el que estaba interesado en la pintura y moví mi mano disimuladamente, esa era la señal. En cuanto las cámaras se apagaron, saqué el cuadro lo más rápido posible y me dirigí al cuarto de limpieza donde me encontraría con Lucio, mi amigo. Llegué al cuarto y Lucio estaba ahí.

- Bien, lo hiciste muy rápido y muy discreto. – dijo mi amigo.

- Sí, rápido escondé esto! – repliqué señalando la pintura robada.

- Sí sí sí, mmm... lo voy a esconder acá, vos anda a robar otra pintura y pronuncia unas palabras en inglés así no sospechan de vos. – me sugirió Lucio.

- Bueno, nos vemos luego.

Fui nuevamente hacia la exposición, en el camino me encontré otro guardia.

- Hello! How are you?

- Emm... bien... good... thanks...

Seguí de largo, vi la pintura que quería, esta se llamaba “Contraste”, la saqué de su lugar y me retiré disimuladamente hacia el baño, cuando llegué al baño me aseguré de que no haya nadie y le saqué el marco, la pintura era muy hermosa, se trataba de una pintura de la década del '60 por Miguel Angel Vidal, esa pintura era muy cara y antigua. Cuando me quedé con la tela, la doblé y la metí en mi bolsillo. Tomé un atajo para ir al cuarto de limpieza más rápido. Lucio me esperaba con ansiedad, estaba intranquilo.

- ¿Pudiste robar la pintura? – me preguntó Lucio.

- Sí ya está hecho.

- Bueno anda hacia la tercera.

- ¿Tendremos tiempo? {- pregunté, no estaba seguro de que podríamos robar una pintura más.

- Sí, vos solo andá y robá una pintura más – respondió Lucio.

- Esta bien, nos vemos luego.

Terminé de decir esto y me fui del cuarto de limpieza, en cuanto estaba saliendo vi muchos guardias y las personas que estaban visitando el museo estaban sorprendidas, supe lo que estaba pasando, se habían dado cuenta de que faltaba una pieza en la galería! Corrí sin ser visto hasta el cuarto de limpieza, encontré a Lucio y le comenté lo que estaba sucediendo.

- Esto no tendría que estar pasando! – comentó él.

- Ya lo sé, ahora como hacemos para escapar – repliqué.

- Em... ya sé solo tenemos que seguir con la actuación, vamos a ir ahí donde están todos y vamos a hacer de cuenta de que esto nos tomó por sorpresa.

- Buen plan, pero ¿y las pinturas? – dije.

- Solo vos vas a ir ahí yo voy a salir con las pinturas hacia la puerta de la salida de emergencia ya que ahí no va a haber guardias porque van a estar en la galería.

- Está bien en cinco minutos te veré allá.

En unos minutos estaba en la “escena del crimen” donde la gente estaba mirando con cara atónita. Me alegré un poco porque yo había causado todo esto, tengo que decirlo me gustaba que la gente no sepa como ocurrió algo y yo sí. Ya habían pasado 5 minutos así que fui a la puerta principal y me retiré. En cuanto atravesé la puerta vi el auto de mi amigo, no lo podía creer nuestro plan había resultado!

Me subí al auto y nos fuimos a una esquina fuera del museo.

- Así Creo que tenemos que dividirnos las pinturas. – sugirió Lucio.

- es.

- Yo me quedaré con “Palacios en brío”. – por un momento me pareció bien pero después me acordé que era más cara que la otra pintura.

- Eso es injusto porque es la más cara – reclamé.

- Pero yo hice la mayor parte del plan! – se quejó Lucio.

- Pero yo me arriesgué en que me arrestaran, a vos sin embargo nunca te descubrirían – estaba más enojado, así que agarré la pintura “Palacios en brío” y me escapé. Sentí un dolor fuerte en la pierna y estaba sangrando, cuando miré atrás Lucio sostenía un arma, corrí lo más rápido posible y lo perdí.

Fui hasta mi casa que estaba mas o menos a dos cuadras, la pierna me ardía pero yo disimulé hasta que llegué. Por suerte ya estaba en mi casa, me senté en mi sillón y traté de acordarme mi entrenamiento para sacarme la bala. Me acuerdo que dolía mucho y ardía, sentía que mi pierna estaba en llamas.

Al otro día desperté y traté de descubrir un lugar para vender la pintura. Dejé de pensar, estaba muy cansado así que prendí la televisión en el canal del noticiero, estaban pasando una noticia sobre alguien que había robado dos pinturas costosas en el Teatro Argentino.

### 3.1.3 El inglés (Lucía)

Era el día jueves a la madrugada cuando me llamaron de la comisaría diciendo que necesitaban ayuda sobre un caso de un señor vestido muy elegantemente. Él robo dos obras al teatro Argentino.

Rapidamente fui a la comisaría donde me explicaron el caso nuevamente, me dijeron:

- ¿Usted podría ayudarnos a buscar al culpable
- Claro pero ¿Cuanto me pagaran?
- 113 pesos – dijo el mayor de los policías
- Lo hare – dije

Al otro día fui al teatro argentino, al principio no me dejaban entrar al area de las pinturas muy costosas pero después les dijo que era el policía que buscaría quién es el que robo las obras y me dejaron pasar. Allí me encontré una señora que decía que ayer su marido había salido muy bien vestido y como es ingles pienso que fue mi marido

- ¿Qué tiene que ver que sea ingles? – dije
- Que el que robo las dos pituras es ingles, saludo a los guardias con un “good” morning”-
- Ah, me a servido mucho usted –
- ¿Dónde vive usted señora? – dije
- ¿Eso importa? – dijo
- Si, necesito la dirección de su esposo –
- Pero el señor no vive conmigo. Vive en 53 entre 29 y 30 n° 1964 –
- Ah bueno – dije pensando

Al día siguiente fui a la casa del señor al ver que estaba almorzando tranquilamente con una señora bastante joven, los policías que fueron conmigo lo esposaron y se lo llevaron a la cárcel. A las semanas lo declararon culpable y se gana 5 años de carcel.

Días después encontré la mujer en que tanto confie para resolver el caso hablando con un hombre por telefono diciendole:

- Si, los policías se lo creyeron –
- ¿El que? –
- Que mi ex robo las obras –
- ¿Y porque te alegra? –
- Porque es la venganza de dejarme... -

Fin?

### 3.1.4 Un policía que miente para saber la verdad, ¿lo logrará? (Mora)

Tocó la campana de robo como todos los días, va casi todos, pero esta vez era un robo distinto, no como los que roban tiendas, almacenes, casas y nada más, era distinto porque hoy robaron pinturas en el Teatro Argentino. Habían robado dos pinturas muy, muy, demasiado valiosas.

Con los comisarios salimos en la camioneta, ese 30 de agosto del 2014, a las 13.30 de la tarde, salimos emponchados<sup>33</sup>. En el camino fuimos charlando que íbamos a hacer.

Primero ver si hay pistas, como, huellas, o rastros de algo. No, no, primero hay que preguntar como fue todo, después lo que creí que era lo primero. Luego... no sé, a si sé... nooooo, yo acaso no me pienso presentar? Bueno, entonces hay que planear todo denuuevo. Al llegar me presento, pregunto que fue bien lo que ocurrió, luego pregunto a ver si hay pistas o, si al menos tienen una idea de quién fue, ¿Dónde vive? No, dudo que lo sepan, ya que quien las robó no creo que quiera que lo descubran ¿no?... Bueno entre tanta charla, sin darnos cuenta llegamos.

Entramos al teatro, y enseguida<sup>34</sup> un riquísimo perfume a vainilla, como el que siempre hay en la comisaría. Después de quedarme detenidamente.

Oliendo ese perfume que se concentraba en el hall del teatro, empecé a hacer lo que tenía planeado.

- Buenos días – dije – soy el comisario Gutiérrez, pero dígame comisario – me presenté, primer paso cumplido – viene... perdón venimos con los comisarios por el caso de las obras robadas, y estaría necesitando que me lleve al lugar donde todo esto ocurrió, y me cuente como fue todo – dije cumpliendo primer y segundo paso -

Nos llevó hacia el lugar, donde todo esto había ocurrido, contándonos como fue todo. Contó que...

- Ese mediodía, un hombre, que jamás creía haber visto en mi vida, entró al teatro, ya cuando entré, lo vimos sospechoso. ¿Por qué? Porque entró vestido con un piloto, blanco, mmm – dijo el señor, que por cierto era bastante mayor, agarrándose la cabeza, tratando de recordar – a, también vestía unos anteojos y un sombrero, entro y saludó con un “good morning”. – hizo una pausa para respirar y continuó con más aire – vino a esta sala... y no sé nada, más.
- Bueno ya creo tener una idea, no de quién és, pero sí como hacer para descubrirlo – dije teniendo una idea de qué hacer -.

<sup>33</sup> por el frío.

<sup>34</sup> lo primero que hice fue oler.



Nos pusimos a revisar el lugar. Me di cuenta, en un momento, que se veía una luz que vibraba en el piso. Me acerqué para ver qué era y... era un celular. Suponíamos que era de el ladrón.

Cuando me acerque, vi que decía: "Luis (jefe)". Atendí y hablé:

- Hola jefe – dije -¿qué pasó?
- Hola – me respondió el hombre, con una voz rasposa - ¿López?... ¿Es usted? – dice este dudando de mi identidad -.
- Si mi jefe – dije yo, mientras pensaba que decir – Ya voy para su casa, y le cuento como salió todo!!! – exclamé – solo... recuerdemé su dirección -.
- Está bien, mi dire es calle Avellaneda N°550! Ven lo antes posible – dijo este, dudando, -.

Cortó, yo lancé un suspiro – de suerte de – que no me haya descubierto.

En eso me acordé, vá enrealidad ví, las cámaras de seguridad, entonces dije:

- Chicos, miren!!! Las cámaras de seguridad – exclamé – vamos, a la comisaría, que allí se encuentra la grabación de este mediodía...-.

Al llegar vimos la grabación, y era tal cual me lo imaginaba ¿tenia un aliado?, bueno esto no me lo esperaba, aunque si te lo pensas bien... si tiene sentido, ya que este "dandy" luego se va con las manos vacías, y a este aliado le tiró las pinturas por una ventana ¡Claro! Ahora todo tiene más sentido. Le agradecí al comisario Rodríguez, por dejarnos ver esto, y partimos para casa de el jefe"

Al llegar dije:

- Hola!! ¿Qué tal? Soy el Comisario Gutiérrez, no me esperaba ¿verdad? Yo lo atendí, ahora acompáñame – dije con una vos de sargento, para que me tenga miedo jajaja
- Ahora entiendo todo.- dijo él, con cara rara porque a mí me parecía que eras Martin... Marín López mi empleado...-.
- Bueno, me alegro que te quede todo claro dije que tendrá que acompañarme, también me tiene que decir donde vive su empleado... me quede pensando en el nombre de su empleado – ah ahí me acordé ¡López!¿verdad? bueno tendrás que decir donde vive.- aclaré –
- Está bien... solo lo hago porque le tengo miedo – dijo temblando -.
- Partimos hacia la casa de Martín López.

Al llegar lo encontramos con su aliado. Entramos a la casa y los llevamos a los tres presos. Tuvieron 14 años de condenas. Y las pinturas volvieron al teatro.

Con los comisarios fuimos a tomar un café caliente con medialunas al bar de la esquina.

## 3.2 Revisiones

En este apartado yuxtaponemos la versión final sobre la primera versión de los cuatro cuentos analizados, utilizando los siguientes códigos:

- Las palabras o frases tachadas representan supresiones o sustituciones.
- Las palabras o frases en rojo representan sustituciones.
- Las palabras o frases en verde representan agregados.
- Las flechas en ambos sentidos y los paréntesis fueron utilizados para distinguir cambios en la puntuación:

▼ Punto aparte

◀ Punto seguido

( ) supresión o sustitución

### 3.2.1 El "dandy" del Teatro (Canela)

Aquella **Esa** mañana me sentí terrible. Extrañé la mañana en la que me sentía bien, y creía que haría un excelente trabajo. No solo estaba mal, también estaba enojado.

Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario. Era sábado, y a esa hora ya me estaba reemplazando Jack, ese joven novato de 22 años. Diría que es demasiado joven para este trabajo, pero parece que en esta época a nadie le importa éste. Es raro que **a** un extranjero quiera **le** **interese** ser guardia de seguridad de un museo.

Ese chico también me reemplazaba desde las doce y **hasta** las dos de la tarde. En fin, cuando leí la noticia a un costado de la primera plana, no me lo podía creer(,): habían robado dos muestras de arte de las dos salas donde yo vigilaba.

**Enseguida fui hasta la página donde estaba la noticia.** En la noticia decía **Decía** que un "dandy" entró saludando con un "good morning" y las robó sin que nadie lo viera. Las cámaras fueron las únicas que captaron todo. Esto **es fue** lo que me enojó. **También el artículo hablaba de personas que contrataban extranjeros para cometer sus crímenes, pero en ese momento el enojo me desvió de toda la noticia.** Se suponía que a esa hora **de ese día** (a las doce sucedió todo) también me reemplazaba Jack. **¡Y esas obras valían como \$10.000!**

▼ "A menos que... no - me dije-, no puede ser que él lo hiciera." Pero aún así la mayoría de los daos le apuntaban. ~~Todos salvo~~ **Exceptuando** el de que el culpable era un "dandy". Jack no solía vestir muy elegante. De hecho(,) en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba andando en patineta y esas cosas, o durmiendo en su casa, según él me cuenta. **Y no creo que necesite estar de traje para hacer eso.** ~~Es un~~ **muchacho muy tranquilo para las cosas que hace.** "Pero ¿en qué estás pensando? - me dijo de nuevo mi mente - ¡Jack estaba trabajando a esa hora, y sabes que, por cómo es, no vestiría de esa forma! ¡Es un chico actual, que viste de forma actual!" Digamos que le hice medio caso, no sé(,) pero la cuestión es que salí corriendo para el teatro, que es donde estaba ese tipo de museo, en parte para trabajar (porque ya iban a ser las 14:00) y en parte para tener más detalles, la mayoría de parte de Jack.

▼ Cuando llegué, por un momento me sorprendió que no hubiera policías, pero después me dije que por qué los habría, si todo había pasado el día anterior. ~~Esto me enojó un poco~~ **Entonces en ese momento me enojé más,** ¿por qué nadie (ni siquiera Jack) me había avisado? **No** tenía sentido: eran justo las dos salas donde yo trabajaba. Entré al edificio y encontré a mi jefe hablando con Jack. ~~Este último se veía desanimado, y movía negativamente la cabeza.~~ **Yegué junto a ellos y mi jefe (que se llamaba Bernardo Fusca) me miró fijamente, que me vio y me dijo:**

- Lamentamos no haberte avisado, pero no tuvimos tiempo. Quizás te hayas enterado, pero sucede que robaron las dos obras de las dos salas donde tú trabajas. Como nadie vio nada y el que en ese momento estaba de guardia era Jack, y ~~hubiera sido~~ **se supone que podría haberlo visto** muy **fácilmente** ~~ver al ladrón,~~ hemos decidido despedirlo por estar ausente a esa hora **en ese momento.**

No podía creerlo. No podía creer que despidieran a Jack por eso... no podía creer la tranquilidad ~~con que me lo dijo~~ **de** mi jefe **al decirlo.** Insistí en que yo tenía que hacerme cargo de Jack y no él, y al final y milagrosamente cedió. Jack me dijo que no tendría que haberlo hecho, pero igual quedé muy agradecido. ~~Le dije~~ **Yo le contesté simplemente** que no iba a dejar que lo despidieran, pero **empecé** a hacerle preguntas **de sobre** dónde había estado el día anterior, por qué él no vio nada y por qué ~~al menos~~ él no me había avisado antes. Me **dijo contó** que todo estaba tranquilo a esa hora, como de costumbre, así que fue a buscar un café de la cafetera de la planta baja y que cuando subía de nuevo, por las escaleras se cruzó con un hombre bien vestido al que le **pareció** **vio aspecto** sospechoso, pero que tenía que seguir trabajando, así que siguió subiendo ~~las escaleras~~ hasta llegar al **piso a la sala,** en donde se sobresaltó al ver que faltaban las dos obras.

▼ **Dijo** que no me pudo avisar porque Bernardo no se lo permitió.

Después del trabajo me fui a mi casa y me decidí. Al día siguiente iba a "interrogar" a Fusca. Me acosté temprano y a la mañana siguiente **las 13:45 de esa tarde** fui corriendo al teatro. Llegué y pasé directamente a su oficina, donde estaba leyendo el diario. Me saludó, lo saludé, y antes de que pudiera ~~empezar a hablar~~ **abrir la boca,** me dice con una cara de cansancio:

- Extraño, lo del robo, ¿no? - se notaba en su voz que estaba como apesadumbrado, aunque sonreía.

Sólo se me ocurrió responder que sí; no entendía ~~por~~ **para** qué quería hablar de eso ~~añora.~~ **Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía...**

- Esto cansa ¿sabe? es agotador...

Yo asentí. **Aunque no sienta lo mismo que él, pero,** ¿a dónde quería llegar?

- Con lo de que nadie le pudo ver al culpable, la gente empieza a hacer preguntas (...) y a **quejarse de cosas como nuestra seguridad.**

A veces, Fusca miraba por la ventana, cada vez más cansado. Estuvo hablando así hasta que me preguntó qué hora era. Le dije que ~~era la una menos cuarto~~ **eran las dos y cuarto.** Entonces me pidió que me fijara si ~~estaba~~ **llegando** **afuera estaba** la policía. Me asomé y vi los autos con las sus luces azul y rojo.

- Bueno, ya es la hora **hora de irme** - dice Fusca **dijo,** mientras se levanta del asiento, sonriendo **sacando unos papeles de un cajón y entregándomelos – esto es para usted.**

Me ~~corro~~ **corrí** para que salga, mientras se ~~dirige~~ **dirigía** a la salida, y los policías ~~salen~~ **salían** de los autos y se lo ~~llevan~~ **llevaban,** mientras yo ~~observaba,~~ **estupefacto,** los papeles que ~~confirmaban~~ **confirmaban** mi nuevo trabajo como jefe de seguridad, sólo faltaba que ~~estuviera~~ **estuviera** mi firma.

### 3.2.2 El dandy (Juana)

Les voy a narrar una historia que sucedió en 2010.//

Yo estaba en mi casa terminando mi grandioso plan para el día siguiente, iba a ser el robo más misterioso que alguien haya visto.

Al día siguiente fui al museo vestido con mi traje de inglés y con mi piloto, cuando ~~crucé~~ **crucé** la puerta saludé al guardia educadamente:

-Good morning! – dije.

El guardia ~~miró~~ **miró** con curiosidad pero hizo un gesto devolviéndome el saludo. / Me dirigí a la exposición de pinturas para esperar a mi buen amigo Lucio Agudo que hace poco lo habían contratado de guardia en el Teatro Argentino. Pasaron unos minutos en cuanto lo vi venir hacia mí.

-Hola Lucio! – repliqué.

-Hola Francisco! – me saludó.

-Preparate **Prepárate** para el plan, tenes que estar muy atento a mi señal –le ~~hize~~ **hice** recordar.

-Sí, en cuanto vea tu señal apagaré las cámaras, solo ~~tenes~~ **tenes** cinco minutos antes de que se den cuenta de que hubo una falla, ~~tene~~ **ten** cuidado con el guardia que ~~esta~~ **está** vigilando- dijo mi amigo.

-Sí tendré cuidado.

Al decir esto me retiré. Me ~~dirigí~~ **iba** hacia la pintura “palacios en brío” ya que era una de las pinturas más costosas de la exposición.

Me ~~hize~~ **hice** el que estaba interesado en la pintura y moví mi mano disimuladamente, esa era la señal. En cuanto las cámaras se apagaron, saqué el cuadro lo más rápido posible y me dirigí al cuarto de la limpieza donde me encontraría con Lucio, mi amigo. ~~Llegué al cuarto y Lucio estaba ahí.~~

-Bien, lo hiciste muy rápido y discreto- dijo mi amigo socio.

-Sí, rápido ~~escondé~~ **esconde** esto!- repliqué señalando la pintura robada.

- Sí sí sí, mmm... lo voy a esconder acá, vos anda a robar otra pintura y pronuncia unas palabras en inglés así no sospechan de vos- me sugirió Lucio.

-Bueno, nos vemos luego.

Fui nuevamente hacia la exposición, en el camino me encontré otro guardia.

-Hello! How are ~~you~~ **you**?

-Em... bien... good... thanks.

Seguí de largo, vi la pintura que quería, ésta se llamaba “Contraste”, la ~~saqué~~ **saque** de su lugar y me retiré disimuladamente hacia el baño, cuando llegué al baño me aseguré de que no haya nadie y le saqué el marco, la pintura era muy hermosa, se trataba de una pintura de la década del '60 por Miguel Ángel Vidal, esa pintura era muy cara y antigua. Cuando me quedé con la tela, la doblé y la metí en mi bolsillo. Tomé un atajo para ir al cuarto de limpieza más rápido. Lucio me esperaba con ansiedad, estaba intranquilo.

-¿Pudiste robar la pintura?- me preguntó Lucio.

-Sí ya está hecho.

-Bueno anda hacia la tercera.

-¿Tendremos tiempo?- pregunté, no estaba seguro de que podríamos robar una pintura más.

-Sí, vos solo ~~andá~~ **anda** y ~~robá~~ **roba** una pintura más ~~la pintura~~ -respondió Lucio.

- Esta **Está** bien, nos vemos luego.

Terminé de decir esto y me fui al cuarto de limpieza, en cuanto estaba saliendo vi muchos guardias y las personas que estaban visitando el museo estaban sorprendidas, supe lo que estaba pasando, se habían dado cuenta de que faltaba una pieza en la galería! Corrí sin ser visto hasta el cuarto de limpieza, encontré a Lucio y le ~~comenté~~ **conté** lo que estaba sucediendo.

-Esto no tendría que estar pasando!- comentó él.

-Ya lo sé, ahora cómo hacemos para escapar- repliqué

-Em... ya sé solo tenemos que seguir con la actuación, vamos a ir ahí donde están todos y vamos a hacer de cuenta de que esto nos tomó de sorpresa.

-Buen plan, pero ¿Y las pinturas?- dije

-Solo vos vas a ir ahí yo voy a salir con las pinturas hacia la puerta de la salida de emergencia ya que ahí no va a haber guardias porque van a estar en la galería. **Y nos fuimos a una esquina fuera del museo.**

-Está bien en cinco minutos te veré allá.

En unos minutos estaba en la “escena del crimen” donde la gente estaba mirando con cara atónita. Me alegré un poco porque yo había causado todo ~~estos~~ **esto**, tengo que decirlo me gustaba que la gente no sepa como ocurrió algo y yo sí. Ya habían pasado 5 minutos así que fui a la puerta principal y me retiré. En cuanto ~~atravesé~~ **atravesé** la puerta vi el auto de mi amigo, no lo podía creer nuestro plan había resultado! Me subí al auto y nos fuimos a una esquina fuera del museo.

-Creo que tenemos que dividirnos las pinturas- sugirió Lucio

-Así es.

-Yo me quedaré con “Palacios en brío”- por un momento me pareció bien pero después me acordé que era más ~~cara~~ **costosa** que la otra pintura.

-Eso es injusto porque es la más cara- reclamé

-Pero yo ~~hize~~ **hice** la mayor parte del plan!- se quejó Lucio

-Pero yo me arriesgué en que me arrestaran, a vos sin embargo nunca te descubrirían- estaba más **que** enojado, así que agarré la pintura “Palacios en brío” y me escapé. Sentí un dolor fuerte en la pierna y estaba sangrando, cuando miré atrás Lucio sostenía un arma, corrí lo más rápido posible y lo perdí.

Fui hasta mi casa que estaba ~~mas~~ más o menos a dos cuadras, la pierna me ardía pero yo disimulé hasta que llegué. Por suerte ya estaba en mi casa, me senté en mi sillón y traté de acordarme de mi entrenamiento para sacarme la bala. Me acuerdo que dolía mucho y ardía, sentía que mi pierna estaba en llamas.

Al otro día me desperté y traté de descubrir un lugar para vender la pintura. Dejé de pensar, estaba muy cansado así que prendí la televisión en el canal del noticiero, estaban pasando una noticia sobre alguien que había robado dos pinturas costosas en el Teatro Argentino.

### 3.2.3 El inglés (Lucía)

Era el día jueves a la madrugada **Era la mañana del día lunes cuando me llamaron de la comisaría diciendo que necesitaban ayuda sobre un caso de un señor vestido muy elegantemente, por teléfono para investigar una denuncia de un robo. Él robo dos obras al teatro Argentino, y le formulé unas preguntas al director del edificio:**

Rapidamente fui a la comisaria donde me explicaron el caso nuevamente, me dijeron:

- ¿Usted podría ayudarnos a buscar al culpable
- Claro pero ¿Cuanto me pagaran?
- 113 pesos — dijo el mayor de los policías
- Lo hare — dije

**-¿Dónde robaron? ¿Estuvo allí? ¿Qué robaron?**

-Soy el director del museo en el que robaron, le contaré cada detalle pero es larga la historia. No estaba en el museo en ese momento, pero sé que pasó:

Los policías vieron pasar a un señor vestido de blanco como inglés que saludó con un "good morning", cuando estaban a punto de cerrar faltaban dos obras de arte que valdrían 25 mil pesos.

-¿Qué museo es?

-El Argentino

-Estaré ahí mañana para saber si al señor se le perdió alguna pista

-Bueno

Al otro día **Al día siguiente como prometí fui al teatro argentino, estaba en el museo.** al principio no me dejaban entrar al area de las pinturas muy costosas pero después les dijo que era el policía que buscaría quién es el que robo las obras y me dejaron pasar. **Primero revisé el aérea del crimen Allí me encontré, cuando investigaba me dijeron que una señora que decía que ayer su marido había salido muy bien vestido y como es ingles pienso que fue mi marido había una mujer que me esperaba en la entrada...** Fui y me encontré con la que se haría llamar la esposa del inglés. Me dijo que su esposo no estaba trabajando, que necesitaba dinero y que la noche anterior había salido con un traje blanco.

- ¿Qué tiene que ver que sea ingles? — dije
- Que el que robo las dos pituras es ingles, saludo a los guardias con un "good" morning —
- Ah, me a servido mucho usted —
- ¿Dónde vive usted señora? — dije
- ¿Eso importa? — dije
- Sí, necesito la dirección de su esposo —

— Pero el señor no vive conmigo. Vive en 53 entre 29 y 30 n° 1964

— Ah bueno — dije pensando

**- Gracias por su ayuda señora ¿Pero por qué culpa a su marido?- le pregunté.**

**- Porque no me gustan los delitos - me dijo.**

Al dia siguiente fui a la casa del señor al ver que estaba almorzando tranquilamente con una señora bastante joven, los policías que fueron conmigo lo esposaron y se lo llevaron a la cárcel. A las semanas lo declararon culpable y se gano 5 años de carcel.

**Después de esa respuesta se fue, habiendo antes dado el teléfono y la dirección de la casa. Entonces arrestaron al señor.**

Dias después encontré la mujer en que tanto confie para resolver el caso hablando con un hombre por telefono diciendo:

- Si, los policías se lo creyeron —
- ¿El que? —
- Que mi ex robo las obras —
- ¿Y porque te alegra? —
- Porque es la venganza de dejarme...

**Pero hay un secreto: ese hombre no es el verdadero culpable sino su mujer por acusarlo.**

### 3.2.4 Un policía que miente para saber la verdad. ¿Lo logrará? (Mora)

Tocó la campana de robo, como todos los días, va casi todos, pero esta vez era un robo distinto, no como los que roban tiendas, almacenes, casas y ~~nada más en ningún otro lado~~(.). era ~~Era~~ distinto porque hoy robaron pinturas en el Teatro Argentino. Habían robado dos pinturas muy, muy, ~~demasiado pero muy~~ valiosas.

Con los comisarios salimos ~~de la Comisaría Primera de La Plata. en la camioneta, ese~~ ~~Ese~~ 30 de agosto del 2014, a las 13.30 ~~de la tarde del mediodía~~(.). salimos ~~Salimos~~ emponchados<sup>35</sup> ~~por el frío~~. En el camino fuimos charlando ~~que qué~~ íbamos a hacer y ~~decir al llegar~~.

Primero ver si hay pistas, como(,) huellas(,) o rastros de algo. No, no, primero ~~hay~~ ~~había~~ que preguntar ~~como~~ ~~cómo~~ fue todo(,). ~~después lo que creí que era lo primero~~. Luego... no sé, a sí, sé(...). ~~Nooooo~~ ~~No~~, ¿yo acaso no me pienso presentar? ~~Buena~~(,) entonces ~~Entonces~~ ~~hay~~ ~~va~~ ~~a~~ ~~haber~~ que planear todo ~~de nuevo~~ ~~de nuevo~~. //

Al ~~llegar~~ me ~~presento~~ ~~presentaré~~, ~~pregunto~~ ~~preguntaré~~ que ~~qué~~ fue bien lo que ~~ocurrió~~ ~~sucedió~~, luego ~~pregunto~~ ~~preguntaré~~ a ver si hay pistas o(,) si al menos tienen una idea de quién fue, ¿~~Dónde~~ ~~dónde~~ vive? No, dudo que ~~lo sepan~~, ~~ya~~ que quien las robó ~~no creo~~ que quiera que lo descubran ~~¿no~~ ~~verdad?~~... Bueno entre tanta charla(,) ~~sin darnos cuenta~~ llegamos.

Entramos al teatro, y ~~enseguida~~ ~~enseguida~~. ~~De lo primero que me di cuenta es que estaba ese~~ un riquísimo perfume a vainilla, ~~como~~ el que siempre ~~hay~~ ~~había~~ en la comisaría. Después de quedarme detenidamente(,) ~~olviendo~~ ~~atraído por~~ ese perfume que se concentraba en el hall del teatro, ~~empecé~~ ~~comencé~~ a hacer lo que tenía planeado.

- Buenos días – dije – soy el comisario Gutiérrez, pero ~~dígame~~ ~~me puede decir solamente~~ comisario – me presenté, primer paso ~~cumplido~~, ~~listo~~ – viene... perdón ~~venimos~~ ~~vinimos~~ con los comisarios, por el caso de las obras robadas(,) y ~~estaría~~ ~~Estaríamos~~ necesitando que ~~me~~ ~~nos~~ lleve al lugar donde todo esto ocurrió, y ~~que~~ ~~mientras tanto~~ ~~me~~ ~~nos~~ cuente ~~como~~ ~~cómo~~ fue todo – dije ~~concluí~~, cumpliendo ~~primer~~ y ~~segundo~~ paso ~~uno~~ y ~~dos~~(-).

~~Nos~~ ~~llevé~~ ~~Mientras nos llevaba~~ hacia el lugar, ~~donde todo esto había ocurrido~~, ~~contándonos como fue todo~~. Contó que... ~~contaba~~ que...

- Ese mediodía, un hombre, que jamás ~~creí~~ haber visto en mi vida, entró al teatro, ya cuando entró, lo vimos sospechoso. ¿Por qué? ~~Porque~~ ~~porque~~ entró vestido con un piloto, blanco, mmm – dijo el señor "mayor", que ~~por cierto era bastante mayor~~, ~~agarrándose la cabeza~~, ~~tocándose la frente~~, tratando de recordar – a ~~ah~~... (,) también vestía unos anteojos y un sombrero(,). ~~entro y~~ ~~Al entrar~~, saludó con un "good morning"(,) – hizo una pausa para respirar, y continuó con más aire – vino a esta sala y... no sé nada(,) más.

- Bueno ~~es mucha información~~, ya creo tener una idea, no de quién ~~es~~ ~~es~~, pero sí ~~como~~ ~~de qué~~ hacer para descubrirlo – dije ~~teniendo una idea de qué hacer~~.

Nos pusimos a revisar el lugar. Me di cuenta, en un momento, que se veía una luz ~~lucecita~~ que ~~vibraba~~ ~~titilaba~~ en el piso. Me acerqué, para ver qué era y... era un celular. Suponíamos que era ~~de el~~ ~~del~~ ladrón ~~ladrón~~, ~~ya que el señor dijo que el que le robó, fue el único que entró en esta sala y porque en el celular decía. "Luis (jefe)".~~

Quando me acerque, vi que decía: "Luis (jefe)". Atendí y hablé:

- Hola jefe – dije -¿qué ~~Qué~~ pasó?

- Hola – me respondió el hombre, con una voz rasposa - ¿López?...? ¿Es ~~es~~ usted? – ~~dice~~ ~~este~~ ~~dijo~~ dudando de mi identidad -.

- Si ~~Sí~~, mi jefe – dije yo, mientras pensaba que ~~más~~ decir – ~~Ya~~ ~~ya~~ voy para su casa, y ~~así~~ le cuento como salió todo!!! – exclamé – solo... ~~recuerdemé~~ ~~recuérdeme~~ su dirección -.

- Está bien, mi ~~dirección~~ ~~es~~ calle Avellaneda N°550! Ven lo antes posible – dijo este, dudando, -.

Cortó, ~~yo~~ ~~lancé~~ ~~dejé salir~~ un suspiro, ~~de alivio~~, ~~de suerte de~~ ~~que no me haya~~ ~~de que por suerte no me había~~ descubierto.

En eso me acordé, ~~vá~~ ~~en~~ ~~realidad~~ ~~en~~ ~~realidad~~ ~~vi~~, las cámaras de seguridad, entonces dije:

- Chicos ~~Comisarios~~, miren!!! ~~Las~~ ~~las~~ cámaras de seguridad – exclamé – ~~vamos~~, ~~vayamos~~ a la comisaría, que allí se encuentra la grabación de este mediodía...-

Al llegar vimos la grabación, y era tal cual me lo imaginaba ¿tenía un aliado?(,) ~~buena~~ ~~Buena~~, ~~aclaro~~, que este ~~eso~~ no me lo esperaba, aunque ~~si te lo piensas bien~~... ~~pensándolo bien~~... ~~si tiene~~ ~~sí~~ tenía sentido, ~~ahora que me acuerdo~~, porque el señor nos dijo que ~~ya~~ que este "dandy" luego ~~se va con las manos vacías~~, ~~salió sin nada entre manos y tampoco tenía mochila~~. Entonces esto sí tiene sentido, ~~ya que este aliado le se las~~ ~~se las~~ ~~tiró las pinturas por una alguna~~ ventana ¡Claro! Ahora todo tiene más sentido. Le agradecí al comisario Rodríguez, por dejarnos ~~ver~~ ~~haber visto~~ esto, y ~~partimos para~~ ~~nos fuimos a la casa de el "jefe"~~

Al llegar, ~~toqué la puerta de la dirección que este hombre me había dado~~. Abrió la puerta y ~~dije~~ ~~comencé~~ a hablar:

- Hola!! ¿Qué tal? ~~Soy~~ ~~soy~~ el Comisario Gutiérrez, ~~me~~ ~~presento~~, no me esperaba ¿verdad? Yo ~~lo~~ ~~atendí~~ ~~fui~~ ~~quien~~ ~~atendió~~ el teléfono de su empleado o eso creo porque decía jefe, así que supuse que el celular era de un empleado(,). ~~ahora~~ ~~Ahora~~ ~~acompañame~~ ~~tendrá~~ que ~~acompañame~~ – dije con ~~una~~ ~~voz~~ de sargento, para que ~~me~~ ~~tenga~~ ~~miedo~~... ~~jajaja~~-JAJAJA...

- Ahora entiendo todo.- dijo él, con cara rara porque a mí me parecía que ~~la voz que estaba del otro lado del teléfono~~, ~~eras~~ ~~no~~ ~~era~~ ~~la~~ ~~de~~ ~~Martin~~... Martín López mi empleado (...-) como usted dijo en un principio.

- Bueno, me alegro que ~~te quede todo claro~~ ~~entienda todo~~ - dije ~~en tono de burla~~ – pero ahora le repito que tendrá que acompañarme(,) también y me tiene ~~tendrá~~ que decir ~~donde vive~~ la dirección de su empleado... me ~~quede~~ ~~quede~~ pensando en el nombre de su empleado, que ~~de repente se borro de mi memoria~~ – ah ahí me acordé... eemm... ~~coso~~... (j)López(!)¿verdad? ~~Buena~~ ~~Buena~~ ~~tendrás~~ ~~tendrá~~ que ~~decir~~ ~~decirme~~ ~~donde~~ ~~dónde~~ vive.- aclaré (-)

- Está bien(...), ~~pero aclaro~~, que solo lo hago porque le tengo miedo – dije ~~temblando~~-. ~~con voz temblorosa~~.

Partimos hacia la casa de Martín López. Al llegar ~~toqué la puerta~~, ~~me~~ ~~abrió~~, y tal como me lo imaginaba, ~~lo encontramos~~ ~~estaba~~ con su aliado!! ~~Me~~ ~~presenté~~, dije que ~~hacía~~ ~~ahí~~. Entramos ~~a la casa~~ y los llevamos a los tres presos(,). luego ~~de que los tres confesaron~~ ~~todo~~... ah, y exigimos que nos den las pinturas, ~~estuvieron 6 años presos~~. Tuvieron 14 años de condenas. ~~Y las~~ ~~Las~~ pinturas volvieron al teatro(,) y ~~con~~ ~~con~~ los comisarios fuimos a tomar un café caliente con medialunas al bar de la esquina.

<sup>35</sup> por el frío.

### 3.3 Cambios efectivos

#### 3.3.1 Canela

SUSTITUCIONES			AGREGADOS		SUPRESIONES
Adecuaciones de sentido	Gramaticalidad	Verificación ortográfica	Adecuaciones de sentido	Gramaticalidad	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• demostrativo <i>esa</i> por <i>aquella</i>;</li> <li>• verbo <i>quiera</i> por <i>interese</i>, <i>contó</i> por <i>dijo</i>, <i>vio</i> por <i>pareció</i>, <i>dijo</i> por <i>dice</i>, <i>corrí</i> por <i>corro</i>, <i>dirigía</i> por <i>dirige</i>, <i>salían</i> por <i>salen</i>, <i>llevaban</i> por <i>llevan</i>;</li> <li>• <i>dos puntos</i> por <i>coma</i>;</li> <li>• detalle de una situación por referencia directa (<i>Enseguida fui hasta... En la noticia decía</i>);</li> <li>• <i>punto seguido</i> por <i>punto aparte</i> (<i>A menos que...; Cuando llegué...; Dijo que... </i>);</li> <li>• opinión del narrador por afirmación (<i>Y no creo... Es un muchacho</i>);</li> <li>• frase que intensifica la emoción del narrador (<i>Entonces en ese... Esto me enojó</i>);</li> <li>• <i>diálogo directo</i> por <i>descripción de la escena</i>;</li> <li>• idea compleja por frase verbal (<i>se supone que... hubiera sido</i>; <i>abrir la boca... empezar a hablar</i>);</li> <li>• expresión temporal (<i>en ese momento</i> por <i>a esa hora</i>);</li> <li>• expresión detallada (<i>Yo le contesté simplemente que... Le dije que</i>);</li> <li>• frase sustantiva por sustantivo (<i>aspecto sospechoso</i> por <i>sospechoso</i>);</li> <li>• frase sustantiva por otra (<i>hora de irme ... la hora</i>);</li> <li>• frase adverbial (<i>a la sala</i> por <i>al piso</i>; <i>a las 13:45 ... a la mañana siguiente</i>; <i>eran las dos y cuarto</i> por <i>era la una menos cuarto</i>);</li> <li>• adverbio + verbo por frase verbal (<i>afuera estaba... estaba llegando</i>);</li> <li>• posesivo por artículo (<i>sus luces... las luces</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preposición <i>hasta</i> por conjunción <i>y</i>,</li> <li>• tiempo verbal <i>fue</i> por <i>es</i>;</li> <li>• gerundio <i>exceptuando</i> por pronombre + participio <i>todos salvo</i>;</li> <li>• frase <i>de mi jefe al decirlo</i> por <i>con que me lo dijo mi jefe</i>);</li> <li>• preposición <i>hablar sobre</i> por <i>hablar de</i>, <i>para qué</i> por <i>por qué</i>;</li> <li>• pronombre por frase explícita (<i>al culpable... lo</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>z</i> por <i>c</i> en verbo pretérito perfecto simple;</li> <li>• <i>dirigía</i> por <i>dirije</i>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• punto y aparte para nuevo párrafo;</li> <li>• referencia al contexto social (<i>También el diario...</i>),</li> <li>• precisión temporal (<i>... de ese día</i>);</li> <li>• información que refuerza la trascendencia de lo acontecido (<i>¡Y esas obras valían..., sacando unos papeles..., mientras yo observaba...</i>);</li> <li>• <i>mayúscula</i> por <i>punto seguido</i> a continuación de un signo de entonación;</li> <li>• <i>reiteración intencionada</i> (<i>por qué él... por qué él...</i>);</li> <li>• frase aclaratoria (<i>como de costumbre</i>);</li> <li>• pensamiento empático para con el delincuente (<i>Bueno, claro que podría...</i>);</li> <li>• pensamiento distintivo del delincuente (<i>Aunque no sienta lo mismo...</i>);</li> <li>• adverbio de tiempo (<i>ya</i>);</li> <li>• coma previa a una disyunción (<i>y esas cosas, o durmiendo...</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preposición subordinante <i>a un extranjero</i>;</li> <li>• pronombre personal objeto indirecto <i>le interese</i>;</li> <li>• contracción <i>al</i> (<i>un hombre bien vestido al que le...</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coma después de la frase "De hecho..."; coma antes de <i>pero</i>.</li> <li>• adverbio de tiempo (<i>hablar de eso... hablar de eso ahora</i>)</li> <li>• pronombre relativo después de conector (<i>...pero tenía que seguir trabajando, así que... pero que tenía que seguir...</i>)</li> <li>• objeto directo (<i>las escaleras</i>)</li> <li>• nexo comparativo (<i>apesadumbrado</i> por <i>como apesadumbrado</i>)</li> <li>• puntos suspensivos por explicitación (<i>y a quejarse de...</i>)</li> <li>• referencia explícita (<i>dijo</i> por <i>dice Fusca</i>)</li> </ul>

### 3.3.2 Juana

SUSTITUCIONES			AGREGADOS	SUPRESIONES
Adecuaciones de sentido	Gramaticalidad	Verificaciones ortográficas	Adecuaciones de sentido	Adecuaciones de sentido
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico (<i>amigo socio / comenté conté / cara costosa</i>)</li> <li>• Verbo por pronombre + verbo (<i>Me dirigí iba</i>)</li> <li>• Artículo + sustantivo por adjetivo + sustantivo + adverbio (<i>una pintura más la pintura</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Punto aparte por punto seguido (<i>...sucedió en 2010.//Yo estaba...;</i></li> <li>• Voseo por tuteo (<i>¿tienes tenés</i>)</li> <li>• Tuteo por voseo (<i>¿tené ten / escondé esconde / andá anda / robá roba</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C por Z (<i>¿cruzé crucé / hice hice</i>)</li> <li>• Tilde al pretérito perfecto simple (<i>miró miró</i>)</li> <li>• Tilde a la esdrújula (<i>preparate prepárate</i>)</li> <li>• Tilde al presente (<i>está está</i>)</li> <li>• S por C (<i>atravesé atravesé</i>)</li> <li>• Tilde al monosílabo de doble función (<i>mas más</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronombre (que)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adverbio de tiempo (luego)</li> <li>• Frase innecesaria (<i>Llegué al cuarto y Lucio estaba ahí</i>)</li> </ul>

### 3.3.3 Lucía

AGREGADOS		SUSTITUCIONES	SUPRESIONES	
Adecuaciones de sentido	Gramaticalidad	Adecuaciones de sentido	Adecuaciones de sentido	Gramaticalidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fórmula de saludo, eligiendo una a la manera de Conan Doyle. Es una llamada telefónica que sucede en otro momento del día y de la semana: <i>Era el día jueves a la madrugada Era la mañana del día lunes...</i></li> <li>• Procedencia de la llamada es diferente: <i>... cuando me llamaron de la comisaría diciendo que necesitaban... por teléfono para investigar ... y le formulé unas preguntas al director del edificio.</i></li> <li>• Expresión más conveniente, según el devenir del relato (<i>... fui al teatro argentino/estaba en el museo.</i>)</li> <li>• Sitio del encuentro con la esposa del inglés (<i>Allí [en el área de las pinturas] me encontré una señora que decía... /... una mujer que me esperaba en la entrada...)</i></li> <li>• Posición del investigador (<i>...y me dejaron pasar / ... cuando investigaba me dijeron que había una mujer que me esperaba...)</i></li> <li>• Circunstancias de la mujer denunciante (<i>... decía que ayer su marido había salido muy bien vestido y como es inglés... / ... la que se haría llamar la esposa del inglés. Me dijo que... , que necesitaba dinero y que...)</i></li> <li>• Diálogo que entabla con el testigo (<i>¿Qué tiene que ver que... Que el que robó las dos pinturas saludó a los... -Ah, me ha servido... -¿Dónde vive... -¿Eso importa?... -Sí, necesito... -Pero el señor no vive... -Ah bueno... / Gracias por su ayuda...)</i></li> <li>• Cuestionamiento acerca de la acusación (<i>¿Qué tiene que ver que sea inglés?... / ¿Por qué culpa a su marido?</i>)</li> <li>• Diálogo con información detallada por mención en el relato (<i>-Pero el señor no vive conmigo. Vive en 53... / ... se fue habiendo antes dado el teléfono... / Días después encontré a la mujer en que tanto confié... / Pero hay un secreto: ese hombre no es...)</i></li> <li>• Léxico (<i>área de las pinturas / área del crimen</i>)</li> <li>• Registro (<i>Al día siguiente/Al otro día</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperfecto por Pretérito Perfecto Simple (<i>fui/estaba</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas propias de un detective: dónde, cuándo, cómo y qué robaron (<i>-¿Dónde robaron? ¿Estuvo allí? ¿Qué robaron?</i>)</li> <li>• Información sobre el denunciante (<i>... le formulé preguntas al director del edificio</i>)</li> <li>• Primer testimonio que da las primeras pistas para pensar alguna hipótesis. (<i>... un señor vestido de blanco como inglés que saludó...)</i></li> <li>• Expresión que permite pensar en la experticia de su trabajo, garantizando que va a hallar la pista que falta (<i>... para saber si al señor se le perdió alguna pista.</i>)</li> <li>• Frase que da cuenta de la indudable "palabra de investigador" (<i>... como prometí...)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo relacionado con la propuesta de un trabajo que podría rechazar (<i>-¿Usted podría ayudarnos a buscar al culpable?... -Claro pero ¿cuánto me pagarán?</i>)</li> <li>• Lugar del robo. Lo deja como pregunta del investigador hacia el denunciante (<i>-¿Qué museo es?</i>)</li> <li>• Da por supuesto que el lector es paciente y que, con las referencias dadas (<i>... director del edificio; - Soy el director del museo...; -El Argentino</i>), podrá deducir que se trata del Teatro Argentino.</li> <li>• Información que considera innecesaria (<i>...al principio no me dejaban entrar al área de las pinturas... /...pero después les dijo que era el policía... / ... fui a la casa del señor al ver que estaba almorzando tranquilamente con una señora bastante joven los policías [...] se ganó 5 años de cárcel</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información sobreentendida (<i>pinturas muy costosas</i>)</li> </ul>

### 3.3.4 Mora

SUSTITUCIONES		AGREGADOS		SUPRESIONES
Adecuaciones de sentido	Verificaciones ortográficas	Adecuaciones tipográficas	Adecuaciones de sentido	Adecuaciones de sentido
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frase por locución adverbial coloquial (<del>nada más en ningún otro lado</del>).</li> <li>• Punto por coma, para cerrar una idea, para dar más énfasis a ambas frases (... <del>en ningún otro lado</del>), <del>era Era distinto porque...</del>... de La Plata. Ese 30 de agosto.../... mediodía. (.) <del>salimos</del> / ...el caso de las obras robadas(.). Estaríamos... / ... vestía unos anteojos y un sombrero(.). <del>entró y</del> Al entrar... /... que el celular era de un empleado (.). Ahora... / ... y los llevamos a los tres presos (.), luego...)</li> <li>• Coma por puntos suspensivos, para dar cuenta de una omisión (ah(.),...)</li> <li>• Coma por conjunción (... <del>entró y</del> Al entrar,)</li> <li>• Sustantivo de un modificador indirecto por otro (... de la tarde / del mediodía.../...).</li> <li>• Léxico (<del>ocurrió sucedió</del> / <del>empecé comencé</del> / <del>cumplido listo</del> / <del>dije concluí</del> / <del>vibraba titilaba</del> / <del>yo lancé dejé</del> salir un suspiro / suspiro de suerte de alivio / - <del>Chicos Comisarios, miren!!!!</del> /...<del>partimos para nos fuimos</del> a la casa... /... <del>dije comencé</del> a hablar... / ... <del>te quede todo claro</del> entienda todo... / ... <del>dónde vive</del> la dirección de... /... <del>ahí me acordé</del> eemm... <del>coso...</del> / ... <del>estuvieron 6 años presos. Tuvieron 14 años de condenas.</del>)</li> <li>• Puntos suspensivos por punto (... <del>ah sí, sé</del> (...).)</li> <li>• Punto aparte por punto seguido (... de nuevo. // Al llegar...).</li> <li>• Puntos suspensivos por coma (<del>Está bien</del> (...),...)</li> <li>• Adverbio de tiempo que anuncia una nueva acción, que queda para detallar el momento de entrada al teatro (<del>Entramos al teatro y enseguida...</del> enseguida).</li> <li>• Demostrativo por indefinido (... <del>ese un riquísimo</del> perfume...)</li> <li>• Imperativo por frase verbal (... <del>pero dígame me puede decir solamente...</del> / ...<del>acompañame tendrá que acompañarme...</del>)</li> <li>• Cardinales por ordinales (... <del>primer y segundo</del> paso uno y dos.)</li> <li>• Calificativo por frase aclaratoria (<del>el señor "mayor", que por cierto era bastante mayor</del>)</li> <li>• Gerundio + circunstancial (<del>agarrándose la cabeza tocándose la frente</del>)</li> <li>• Frase adverbial por pretérito perfecto simple + conjunción(... <del>entró y</del> Al</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayúscula por minúscula ante la incorporación de un punto, luego de un signo de entonación (...La Plata. <del>en</del> la camioneta, <del>ese</del> Ese... / ...mediodía . (.) <del>salimos</del> Salimos... / Al llegar... / <del>¿Dónde</del> / <del>¿dónde</del>... / ...(.). <del>ahora</del> Ahora / ...<del>jajaja</del> JAJAJA... /... <del>¿tenía un aliado?</del> <del>bueno</del> Bueno, ...)</li> <li>• Tilde al pronombre y al adverbio interrogativos (...<del>que</del> <del>qué</del> <del>ibamos a hacer</del>.../... <del>eome</del> cómo fue todo.../ ... cómo fue todo (.). <del>después</del> <del>te</del>... /...<del>que fue bien</del> / <del>¿qué</del> <del>Qué</del> pasó? / <del>dónde</del> <del>dónde</del>)</li> <li>• Tilde a la palabra aguda (<del>ladron</del> / <del>quede</del> <del>quedé</del>)</li> <li>• Monosílabo de una sola función (... <del>ví</del> <del>vi</del>.)</li> <li>• Hiposegmentación de la frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sangría en cada párrafo del texto.</li> <li>• Título.</li> <li>• Apertura del signo de interrogación (... ¿yo acaso no me pienso presentar?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coma en las aclaraciones, entre pregunta y respuesta (... <del>como todos los días</del>.../...no sé, ah sí,... / ¿Por qué?, porque...).</li> <li>• Reiteración del adverbio (<del>pero muy</del>).</li> <li>• Frases adverbiales que amplían, que detallan las circunstancias como la procedencia, la temperatura ambiente (... <del>de la Comisaría Primera de La Plata</del>... /... <del>por el frío</del>... / ... <del>en tono de burla</del>...).</li> <li>• Verboide + frase adverbial que completa la idea (... y decir al llegar).</li> <li>• Frase que divide entrar y oler inmediatamente de entrar inmediatamente y oler (<del>De lo primero que me di cuenta es que estaba ese</del>...).</li> <li>• Frase adverbial (<del>mientras tanto</del>).</li> <li>• Adverbio de tiempo, de cantidad (<del>Mientras nos llevaba</del>.../ ... <del>mientras pensaba</del> <del>qué más</del> <del>decir</del>... /... <del>ahora que me acuerdo</del>... /... <del>ahora le repito</del>...)</li> <li>• Puntos suspensivos para reflejar el esfuerzo mental que hace el personaje, para indicar que espera la respuesta (... <del>vino a esta sala y...</del> no sé / <del>¿López?</del>...? / ... <del>se borró de mi memoria</del>... eemm... <del>coso</del>...)</li> <li>• Frase predicativa (...<del>es mucha información</del>...)</li> <li>• Verbo + complemento directo (<del>Bueno, aclaro que eso</del></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frases adverbiales que indican el medio de transporte, el año, el momento del día, el lugar (...<del>en la camioneta</del>,.../... <del>del 2014</del>.../...<del>de la tarde</del> / ... <del>hacia el lugar, donde todo esto había ocurrido</del>...).</li> <li>• Comas innecesarias (... <del>pistas, como</del> (.)) <del>huellas</del> (.)) / o (.)) / <del>nada</del> (.)) <del>más</del>).</li> <li>• Descarta la posibilidad de recibir más información por parte de los testigos y supone que el ladrón debe haberse escondido bien (No, dudo que lo <del>sepan</del>, <del>ya que</del> quien <del>los robó</del> <del>no cree</del> que quiera que lo descubran ¿<del>no</del> verdad?...).</li> <li>• Descarta frases que podría dar por supuestas (...<del>cómo hacer para descubrirlo</del>... <del>dije</del> <del>teniendo una de idea</del> <del>de qué hacer</del>...)</li> <li>• Aclaración no relevante (... <del>sin darnos cuenta</del>...).</li> <li>• Adverbio relativo que permite asociar (... <del>eome</del> <del>el</del>...).</li> <li>• Punto seguido (<del>quedarme detenidamente</del> (.)) <del>Ojiendo atraído</del> por...).</li> <li>• Conjunción (... <del>caso de las obras robadas, y...</del> / <del>Y las Las pinturas</del>...)</li> <li>• Raya de diálogo final (... <del>paso uno y dos</del> (-) / - <del>aclaré</del> (-))</li> </ul>



<p><i>entrar...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronombre por adverbio interrogativo (...<del>éme</del> de qué hacer para descubrirlo...)</li> <li>• Sustantivo por diminutivo (...<del>luz</del> <i>lucecita que vibra</i>...)</li> <li>• Contracción por preposición + artículo (... <del>que era de el</del> del ladrón...)</li> <li>• Subordinada por oración (...<del>ya que el señor dijo que el que le robó fue el único que entró en esta sala y porque en el celular decía "Luis (jefe)". Cuando me acerqué, vi que decía: "Luis (Jefe)"</del>)</li> <li>• Adverbio demostrativo por conjunción (... <del>ya voy para su casa, y</del> <i>así le cuento</i>...)</li> <li>• Demostrativo por locución adverbial (...<del>este</del> <i>eso no me lo esperaba</i>...)</li> <li>• Demostrativo por indefinido (...<del>ese un</del>...)</li> <li>• Circunstancial por subordinada (...<del>porque el señor nos dijo que... ya que este dandy</del>...)</li> <li>• Subordinada por subordinada (... <del>nos dijo que ya que luego este dandy se va con las manos vacías / ...salió sin nada entre manos y tampoco tenía mochila</del>.)</li> <li>• Complemento directo explícito por implícito (... <del>se las tiró las pinturas por</del>...)</li> <li>• Locución adjetiva (...<del>por una</del> <i>alguna ventana</i>...)</li> <li>• Verbo + pronombre + verbo + objeto directo + verbo (Yo <del>lo atendí</del> <i>fui quien atendió el teléfono de su empleado</i>...)</li> <li>• Registro (... <del>tendrás</del> <i>tendrá</i>...)</li> <li>• Verbo + pronombre por infinitivo (<del>decir</del> <i>decirme</i>)</li> <li>• Frase sustantiva por gerundio (... <del>con voz temblorosa</del> <i>temblando</i>)</li> <li>• Verbo por pronombre + verbo (<del>le encontramos</del> <i>estaba</i>)</li> <li>• Conjunción por punto (...<del>volvieron al teatro</del>.) y ...)</li> </ul>	<p>adverbial por preposición + adverbio/sustantivo (... <del>de nuevo de nuevo</del> / ...<del>enrealidad</del> <i>en realidad</i>...).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la g (...<del>ensegida</del> <i>a enseguida</i>...)</li> <li>• H a la interjección (- <del>a</del> <i>ah</i>...)</li> <li>• Tilde al monosílabo de doble función (- <del>Si Sí, mi jefe</del>)</li> <li>• Sustantivo por pronombre (... <del>vos voz de</del>...)</li> <li>• Minúscula por mayúscula por el descarte de un punto (... (.) y <del>Con</del> <i>con</i>...)</li> </ul>		<p><i>no me lo esperaba...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oración que subordinada (<i>Entonces esto si tiene sentido, ya que...</i>)</li> <li>• Verbo + objeto directo (... <del>toqué la puerta de la dirección que este hombre me había dado / Abrió la puerta</del>...)</li> <li>• Pronombre + verbo (... <del>me</del> <i>presento</i>,...)</li> <li>• Oración + subordinada + predicativo (... <del>la voz que estaba del otro lado del teléfono no era la de</del>...)</li> <li>• Circunstancial + verbo + circunstancial (... <del>como usted dijo en un principio</del>.)</li> <li>• Conector (...<del>pero ahora le repito</del>... / ...<del>pero aclaro que</del>... / ... <del>luego de que</del>...)</li> <li>• Subordinada (... <del>que de repente se borró de mi memoria</del>... / ... <del>los tres confesaron todo</del>...)</li> <li>• Verbo + objeto directo + pronombre + verbo + circunstancial (... <del>toqué la puerta, me abrió, y tal como me lo imaginaba, estaba</del>... / <del>Me presenté, dije qué hacía ahí</del>.)</li> <li>• Signos de exclamación (<del>estaba con su aliado</del>!!)</li> <li>• Interjección (...<del>ah</del>...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilde a un monosílabo (... <del>no de quién es</del>...)</li> <li>• Sujeto de la subordinada (... <del>ya que este aliado se las tiró</del>...)</li> <li>• Modificador indirecto (... <del>el nombre de su empleado</del>)</li> <li>• Signos de exclamación (¡<del>López</del>!)</li> </ul>
---	--	--	--	--

## 3.4 Estrategias cohesivas

### 3.4.1 Canela

<p><b>Coordinación o Praxis:</b> (Autonomía sintáctica y semántica. Frases gramaticales completas y dotadas de sentido.) <i>Esa mañana me sentí terrible.</i> <i>Extrañé la mañana en la que me sentía bien, y creía que haría un excelente trabajo.</i> <i>Era sábado, y a esa hora ya me estaba reemplazando Jack, ese joven novato de 22 años.</i> <i>Decía que un "dandy" entró saludando con un "good morning" y las robó sin que nadie lo viera.</i> <i>Esto fue lo que me enojó.</i> <i>Se suponía que a esa hora de ese día (a las doce sucedió todo) también me reemplazaba Jack ¡Y esas obras valían como \$10.000!</i> <i>"A menos que...no -me dije-, no puede ser que él lo hiciera."</i> <i>Y no creo que necesite estar de traje para hacer eso.</i> <i>Jack estaba trabajando a esa hora, y sabes que, por cómo es, no vestiría de esa forma!</i></p>
<p><b>Subordinación o Hipotaxis:</b> (Proposiciones en relación jerárquica: la principal es autónoma y las secundarias dependen de ella gramatical y semánticamente) <i>Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario.</i> <i>No solo estaba mal, también estaba enojado.</i> <i>Diría que es demasiado joven para el trabajo, pero parece que en esta época a nadie le importa éste.</i> <i>Es raro que a un extranjero le interese ser guardia de seguridad de un museo.</i> <i>Ese chico me reemplazaba desde las doce hasta las dos de la tarde.</i> <i>En fin, cuando leí la noticia a un costado de la primera plana, no me lo podía creer: habían robado dos muestras de arte de las dos salas donde yo vigilaba.</i> <i>Enseguida fui hasta la página donde estaba la noticia.</i> <i>Las cámaras fueron las únicas que captaron todo.</i> <i>También el artículo hablaba de personas que parece que contrataban extranjeros para cometer sus crímenes, pero en ese momento el enojo me desvió de toda noticia.</i> <i>Pero aún así la mayoría de los datos le apuntaban.</i> <i>Exceptuando el de que el culpable era un "dandy".</i> <i>...De hecho en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba andando en patineta y esas cosas, o durmiendo en su casa, según él me cuenta.</i> <i>Pero ¿en qué estás pensando?"-me dijo de nuevo mi mente-</i> <i>¡Es un chico actual, que viste de forma actual!"</i> <i>Digamos que le hice medio caso, no sé pero la cuestión es que salí corriendo para el teatro, que es donde estaba ese tipo de museo, en parte para trabajar (porque ya iban a ser las 14:00) y en parte para tener más detalles, la mayoría de parte de Jack.</i> <i>Cuando llegué, por un momento me sorprendió que no hubiera policías, pero después me dije que por qué los habría, si todo había pasado el día anterior.</i> <i>Entonces en ese momento me enojé más, ¿por qué nadie (ni siquiera Jack) me había avisado?</i></p>
<p><b>Uso de los complementos:</b> (Proposiciones subordinadas sustituidas por un complemento) <i>También el artículo hablaba de personas...</i> <i>Entonces en ese momento me enojé más...</i> <i>... no podía creer la tranquilidad en la cara de mi jefe al decirlo.</i></p>
<p><b>Dislocación de un término a la izquierda:</b> (Construcción enfatizante, situada fuera de su posición ordinaria) <i>Es raro que a un extranjero le interese ser guardia de seguridad de un museo.</i></p>
<p><b>Uso de los imperfectos:</b> (Un momento del pasado sin delimitaciones del principio o fin, en que la acción se encuentra en desarrollo) <i>También el artículo hablaba de personas que parece que contrataban extranjeros para cometer sus crímenes.</i> <i>De hecho en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba...</i> <i>...mientras yo observaba, estupefacto, los papeles que confirmaban mi nuevo trabajo como jefe de seguridad...</i></p>
<p><b>Uso del perfecto:</b> (Acciones acabadas en distinto momento respectivamente próximo o lejano respecto del ahora enunciado) <i>Entré al edificio y encontré a mi jefe...</i> <i>Entonces en ese momento me enojé más...</i> <i>Dijo que no me pudo avisar porque Bernardo no se lo permitió.</i></p>
<p><b>Las palabras extranjeras:</b> (Se relaciona con los destinatarios y con la finalidad del escrito en sí mismo) <i>Decía que un "dandy" entró saludando con un "good morning" y las robó sin que nadie lo viera.</i></p>
<p><b>Pronombres le, la, lo:</b> (Como complementos directos o indirectos, según corresponda) <i>Decía que un "dandy" entró saludando con un "good morning" y las robó sin que nadie lo viera.</i> <i>...cuando subía de nuevo, por las escaleras se cruzó con un hombre bien vestido al que le vio aspecto sospechoso...</i> <i>Dijo que no me pudo avisar porque Bernardo no se lo permitió.</i> <i>Me saludó, lo saludé y, antes de que pudiera abrir la boca....</i></p>

### 3.4.2 Juana

**Coordinación o Praxis:**

Me hice el que estaba interesado en la pintura y moví mi mano disimuladamente, esa era la señal.  
Fui nuevamente hacia la exposición, en el camino me encontré otro guardia.  
Seguí de largo, vi la pintura que quería, ésta se llamaba “Contraste”, la saque de su lugar y me retiré disimuladamente hacia el baño  
Lucio me esperaba con ansiedad, estaba intranquilo.  
Terminé de decir esto y me fui al cuarto de limpieza.  
Corrí sin ser visto hasta el cuarto de limpieza, encontré a Lucio y le conté lo que estaba sucediendo.  
Me subí al auto y nos fuimos a una esquina fuera del museo.

**Subordinación o Hipotaxis:**

El guardia miró con curiosidad pero hizo un gesto devolviéndome el saludo.  
Me dirigí a la exposición de pinturas para esperar a mi buen amigo Lucio Agudo que hace poco lo habían contratado de guardia en el Teatro Argentino.  
Pasaron unos minutos en cuanto lo vi venir hacia mí.  
Al decir esto me retiré.  
Iba hacia la pintura “palacios en bría” ya que era una de las pinturas más costosas de la exposición.  
En cuanto las cámaras se apagaron, saque el cuadro lo más rápido posible y me dirigí al cuarto de la limpieza donde me encontraría con Lucio, mi amigo.  
Cuando llegué al baño me aseguré que no haya nadie y le saqué el marco, la pintura era muy hermosa, se trataba de una pintura de la década del '60 por Miguel Ángel Vidal, esa pintura era muy cara y antigua.  
Cuando me quedé con la tela, la doblé y la metí en mi bolsillo.  
En cuanto estaba saliendo vi muchos guardias y las personas que estaban visitando el museo estaban sorprendidas, supe lo que estaba pasando, se habían dado cuenta de que faltaba una pieza en la galería!  
En unos minutos estaba en la “escena del crimen” donde la gente estaba mirando con cara atónita.  
Me alegré un poco porque yo había causado todo esto, tengo que decirlo me gustaba que la gente no sepa como ocurrió algo y yo sí.  
Ya habían pasado cinco minutos así que fui a la puerta principal y me retiré.  
En cuanto atravesé la puerta vi el auto de mi amigo, no lo podía creer nuestro plan había resultado!

**Uso del participio pasado:**

-Sí ya está hecho.  
... supe lo que estaba pasando...

**Uso de los imperfectos:**

Iba hacia la pintura “palacios en bría” ya que era una de las pinturas más costosas de la exposición.  
...se trataba de una pintura de la década del '60 por Miguel Ángel Vidal, esa pintura era muy cara y antigua.  
Lucio me esperaba con ansiedad, estaba intranquilo.

**Uso del perfecto:**

Al decir esto me retiré...  
Me hice el que estaba interesado en la pintura y moví mi mano disimuladamente...  
Seguí de largo, vi la pintura que quería...  
... me sugirió Lucio.

**Las palabras extranjeras:**

-Good morning! – dije.

**Pronombres le, la, lo:**

Les voy a narrar una historia que sucedió en 2010.  
...para esperar a mi buen amigo Lucio Agudo que hace poco lo habían contratado de guardia en el Teatro Argentino.  
... tenés que estar muy atento a mi señal –le hice recordar.  
... lo voy a esconder acá.

### 3.4.3 Lucía

<b>Coordinación o Praxis:</b> <i>Me dijo que su esposo no estaba trabajando, que necesitaba dinero y que la noche anterior había salido con un traje blanco. Entonces arrestaron al señor.</i>
<b>Subordinación o Hipotaxis:</b> <i>Era la mañana del día lunes cuando me llamaron por teléfono para investigar una denuncia de un robo. Los policías vieron pasar a un señor vestido de blanco como inglés que saludó con un "good morning", cuando estaban a punto de cerrar faltaban dos obras de arte que valdrían 25 mil pesos. Al día siguiente como prometí estaba en el museo. ...cuando investigaba me dijeron que había una mujer que me esperaba en la entrada... Fui y me encontré con la que se haría llamar la esposa del inglés. Después de esa respuesta se fue, habiendo antes dado el teléfono y la dirección de la casa. Pero hay un secreto: ese hombre no es el verdadero culpable sino su mujer por acusarlo.</i>
<b>Uso del gerundio:</b> <i>Después de esa respuesta se fue, habiendo antes dado el teléfono y la dirección de la casa</i>
<b>Uso de complementos:</b> <i>Al día siguiente como prometí estaba en el museo. Entonces arrestaron al señor.</i>
<b>Uso de los imperfectos:</b> <i>Era la mañana del día lunes... No estaba en el museo en ese momento... ... cuando estaban a punto de cerrar faltaban dos obras de arte que valdrían 25 mil pesos.</i>
<b>Uso del perfecto:</b> <i>... le formulé unas preguntas al director del edificio: ... pero sé qué pasó: Al día siguiente como prometí...</i>
<b>Las palabras extranjeras:</b> <i>Los policías vieron pasar a un señor vestido de blanco como inglés que saludó con un "good morning"...</i>
<b>Pronombres le, la, lo:</b> <i>... y le formulé unas preguntas al director del edificio ... le contaré cada detalle pero es larga la historia Fui y me encontré con la que se haría llamar la esposa del inglés. ... para saber si al señor se le perdió alguna pista.</i>

### 3.4.4 Mora

#### **Coordinación o Praxis:**

Salimos emponchados por el frío. En el camino fuimos charlando sobre qué íbamos a hacer y decir al llegar.  
Primero ver si había pistas, como huellas o rastros de algo.  
Al llegar me presentaré, preguntaré qué fue bien lo que sucedió, luego preguntaré a ver si hay pistas o si al menos tienen una idea de quién fue.  
Entramos al teatro, enseguida.  
Nos pusimos a revisar el lugar. Me di cuenta, en un momento, que se veía una lucecita, que titilaba en el piso. Me acerqué, para ver qué era y... era un celular.  
Cortó, dejó salir un suspiro, de alivio, de que por suerte no me había descubierto.  
En eso me acordé, bah! en realidad vi, las cámaras de seguridad, entonces dije  
¡CLARO!, ahora todo esto tiene más sentido.  
Le agradecí al comisario Rodríguez, por dejarnos haber visto esto, y nos fuimos a la casa del "jefe".  
Abrió la puerta y comencé a hablar.  
Partimos hacia la casa de Martín Lopez Al llegar toqué la puerta, me abrió, y tal como me lo imaginaba, estaba con su aliado!!  
Me presenté, dije qué hacía ahí. Entramos y los llevamos a los tres presos, luego de que los tres confesaron todo... ah, y exigimos que nos den las pinturas, estuvieron 6 años presos. Las pinturas volvieron al teatro y con los comisarios fuimos a tomar un café con medialunas al bar de la esquina de la comisaría.

#### **Subordinación o Hipotaxis:**

Tocó la campana de robo, como todos los días, bah! casi todos, pero esta vez era un robo distinto, no como los que roban tiendas, almacenes, casa, y en ningún otro lado.  
Era distinto porque hoy robaron pinturas en el Teatro Argentino.  
Habían robado dos pinturas muy, muy pero muy valiosas.  
Con los comisarios salimos de la Comisaría Primera de La Plata.  
De lo primero que me di cuenta es que estaba ese perfume riquísimo a vainilla, que siempre había en la comisaría.  
Después de quedarme detenidamente atraído por ese perfume que se concentraba en el hall del teatro, comencé a hacer lo que tenía planeado  
Suponíamos que era del ladrón, ya que el señor dijo que el que robó, fue el único que entró a esta sala y porque en el celular decía: "Luis (jefe).  
Al llegar vimos la grabación, y era tal cual me la imaginaba.  
Bueno, aclaro, que eso no me lo esperaba, aunque pensándolo bien... si tenía sentido, ahora que me acuerdo, porque el señor nos dijo que este "dandy" salió sin nada entre manos y tampoco tenía mochila.  
Entonces esto sí tiene sentido, ya que se las  
tiró por alguna ventana (vaya uno a saber, desde cual, ya que no había guardias)  
Al llegar, toqué la puerta de la dirección que este hombre me había dado..

#### **Uso de complementos:**

Con los comisarios salimos de la Comisaría Primera de La Plata.  
En el camino fuimos charlando sobre qué íbamos a hacer y decir al llegar.  
Primero ver si había pistas...

#### **Uso de los imperfectos:**

Mientras nos llevaba contaba que...  
, y tal como me lo imaginaba, estaba con su aliado!!.

#### **Usos del perfecto:**

Tocó la campana de robo,  
Al entrar, saludó con un "good morning"- hizo una pausa para respirar, y continuo con mas aire- vino a esta sala y... no sé nada más.  
Entramos al teatro, enseguida. De lo primero que me di cuenta....

#### **Las palabras extranjeras:**

Tocó la campana de robo,  
Al entrar, saludó con un "good morning"- hizo una pausa para respirar, y continuo con mas aire- vino a esta sala y... no sé nada más.  
Entramos al teatro, enseguida. De lo primero que me di cuenta....

#### **Pronombres le, la, lo:**

... era tal cual me la imaginaba...  
... me parecía que la voz que estaba del otro lado del teléfono, no era la de Martín.  
... pero ahora le repito que tendrá que acompañarme y me tendrá que decir la dirección de su empleado

## 3.5 Versiones publicadas

### 3.5.1 Canela

#### El "dandy" del Teatro

Esa mañana me sentí terrible. Extrañé la mañana en la que me sentía bien, y creía que haría un excelente trabajo. No solo estaba mal, también estaba enojado.

Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario. Era sábado, y a esa hora ya me estaba reemplazando Jack, ese joven novato de 22 años. Diría que es demasiado joven para el trabajo, pero parece que en esta época a nadie le importa éste. Es raro que a un extranjero le interese ser guardia de seguridad de un museo.(1)

Ese chico me reemplazaba desde las doce hasta las dos de la tarde. En fin, cuando leí la noticia a un costado de la primera plana, no me lo podía creer (2): habían robado dos muestras de arte de las dos salas donde yo vigilaba. Enseguida fui hasta la página donde estaba la noticia. Decía que un "dandy" entró saludando con un "good morning" y las robó sin que nadie lo viera. Las cámaras fueron las únicas que captaron todo. Esto fue lo que me enojó (3). También el artículo hablaba de personas que parece que contrataban extranjeros para cometer sus crímenes, pero en ese momento el enojo me desvió de toda noticia (4). Se suponía que a esa hora de ese día (a las doce sucedió todo) también me reemplazaba Jack ¡Y esas obras valían como \$10.000!

"A menos que...no -me dije-, no puede ser que él lo hiciera (5)."

Pero aún así la mayoría de los datos le apuntaban. Exceptuando el de que el culpable era un "dandy". Jack no solía vestir muy elegante. De hecho en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba andando en patineta y esas cosas, o durmiendo en su casa, según él me cuenta. Y no creo que necesite estar de traje para hacer eso." (6) Pero ¿en qué estás pensando?"-me dijo de nuevo mi mente-"¡Jack estaba trabajando a esa hora, y sabes que, por cómo es, no vestiría de esa forma! ¡Es un chico actual, que viste de forma actual!"

Digamos que le hice medio caso, no sé pero la cuestión es que salí corriendo para el teatro, que es donde estaba ese tipo de museo, en parte para trabajar (porque ya iban a ser las 14:00) y en parte para tener más detalles, la mayoría de parte de Jack.

Cuando llegué, por un momento me sorprendió que no hubiera policías, pero después me dije que por qué los habría, si todo había pasado el día anterior. Entonces en ese momento me enojé más, ¿por qué nadie (ni siquiera Jack) me había avisado? No tenía sentido: eran justo las dos salas donde yo trabajaba. Entré al edificio y encontré a mi jefe (que se llamaba Bernardo Fusca), que me vio y me dijo:

-Lamentamos no haberte avisado, pero no tuvimos tiempo. Quizás te hayas enterado, pero sucede que robaron las dos obras de las dos salas donde trabajas. Como nadie vio nada y el que en ese momento estaba de guardia era Jack, y se supone que podría haberlo visto muy fácilmente, he decidido despedirlo por estar ausente en ese momento.

No podía creerlo. No podía creer que despidieran a Jack por eso....no podía creer la tranquilidad en la cara de mi jefe al decirlo. Insistí en que yo tenía que hacerme cargo de Jack y no él, y final y milagrosamente cedió (7). Jack me dijo que no tendría que haberlo hecho, pero igual quedó muy agradecido. Yo le contesté simplemente que no iba a dejar que lo despidieran, pero empecé a hacerle preguntas sobre dónde había estado el día anterior, por qué no vio nada y por qué él no me había avisado antes. Me contó que todo estaba tranquilo a esa hora, como de costumbre, así que fue a buscar un café de la cafetera de la planta baja y que cuando subía de nuevo, por las escaleras se cruzó con un hombre bien vestido al que le vio aspecto sospechoso, pero tenía que seguir trabajando (8), así que siguió subiendo hasta llegar a la sala, en donde se sobresaltó al ver que faltaban las dos obras.

Dijo que no me pudo avisar porque Bernardo no se lo permitió.

Después del trabajo me fui a mi casa y me decidí. Al día siguiente iba a "interrogar" a Fusca. Me acosté temprano y a las 13:45 de esa tarde fui corriendo al teatro. Llegué y pasé directamente a su oficina, donde estaba leyendo el diario. Me saludó, lo saludé y, antes de que pudiera abrir la boca, me dice con una cara de cansancio:

-Extraño, lo del robo, ¿no? - se notaba en su voz que estaba apesadumbrado (9), aunque sonreía.

Solo se me ocurrió responder que sí; no entendía para qué quería hablar de eso. Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía.

-Esto cansa ¿sabe? es agotador...

Yo asentí, aunque no sienta lo mismo que él, pero, ¿a dónde quería llegar?

-Con lo de que nadie pudo ver al culpable, la gente empieza a hacer preguntas y a quejarse de cosas como nuestra seguridad.

A veces, Fusca miraba por la ventana, cada vez más cansado. Estuvo hablando así hasta que me preguntó qué hora era. Le dije que eran las dos y cuarto. Entonces me pidió que me fijara si afuera estaba la policía. Me asomé y vi los autos con sus luces azul y rojo.

-Bueno, ya es hora de irme -dijo, sacando unos papeles de un cajón y entregándomelos- esto es para usted.

Me corrí para que salga, mientras se dirigía a la salida, y los policías salían de los autos y se lo llevaban, mientras yo observaba, estupefacto, los papeles que confirmaban mi nuevo trabajo como jefe de seguridad, sólo faltaba que estuviera mi firma.

### 3.5.2 Juana

#### El dandy

Les voy a narrar una historia que sucedió en 2010. Yo estaba en mi casa terminando **mi grandioso plan (1)** para el día siguiente, **iba a ser el robo más misterioso (2)** que alguien haya visto.

Al día siguiente fui al museo vestido con mi traje de inglés y con mi piloto, cuando crucé la puerta saludé al guardia educadamente.

-Good morning! – dije.

El guardia miró con curiosidad pero hizo un gesto devolviéndome el saludo. Me dirigí a la exposición de pinturas para esperar a mi buen amigo Lucio Agudo que hace poco lo habían contratado de guardia en el Teatro Argentino. Pasaron unos minutos en cuanto lo vi venir hacia mí.

-Hola Lucio! – repliqué.

-Hola Francisco! – me saludó.

-Prepárate para el plan, tenes que estar muy atento a mi señal –le hice recordar.

-Sí, en cuanto vea tu señal apagaré las cámaras, solo tenes cinco minutos antes de que se den cuenta de que hubo una falla, ten cuidado con el guardia que está vigilando- dijo mi amigo.

-Sí tendré cuidado.

Al decir esto me retiré. Iba hacia la pintura “palacios en bría” ya que era una de las pinturas más costosas de la exposición.

Me hice el que estaba interesado en la pintura y moví mi mano disimuladamente, esa era la señal. En cuanto las cámaras se apagaron, saque el cuadro lo más rápido posible y me dirigí al cuarto de la limpieza donde me encontraría con Lucio, mi amigo.

-Bien, lo hiciste muy rápido y discreto- dijo mi socio.

-Sí, rápido esconde esto!- replique señalando la pintura robada.

- Sí sí sí, mmm... lo voy a esconder acá, vos anda a robar otra pintura y pronuncia unas palabras en inglés así no sospechan de vos- me sugirió Lucio.

-Bueno, nos vemos luego.

Fui nuevamente hacia la exposición, en el camino me encontré otro guardia.

-Hello! How are you?

-Em... bien... good... thanks.

Seguí de largo, vi la pintura que quería, ésta se llamaba “Contraste”, la saque de su lugar y me retiré disimuladamente hacia el baño, cuando llegué al baño me aseguré que no haya nadie y le saqué el marco, la pintura era muy hermosa, se trataba de una pintura de la década del '60 por Miguel Ángel Vidal, esa pintura era muy cara y antigua. Cuando me quedé con la tela, la doblé y la metí en mi bolsillo. Tomé un atajo para ir al cuarto de limpieza más rápido. Lucio me esperaba con ansiedad, estaba intranquilo.

-¿Pudiste robar la pintura?- me preguntó Lucio.

-Sí ya está hecho.

-Bueno anda hacia la tercera.

-¿Tendremos tiempo?- pregunté, no estaba seguro de que podríamos robar una pintura más.

-Sí, vos solo anda y roba la pintura- respondió Lucio.

-Está bien, nos vemos.

Terminé de decir esto y me fui al cuarto de limpieza, en cuanto estaba saliendo vi muchos guardias y las personas que estaban visitando el museo estaban sorprendidas, supe lo que estaba pasando, se habían dado cuenta de que faltaba una pieza en la galería! Corrí sin ser visto hasta el cuarto de limpieza, encontré a Lucio y le conté lo que estaba sucediendo.

-Esto no tendría que estar pasando!- comentó él.

-Ya lo sé, ahora cómo hacemos para escapar- repliqué

-Em... ya sé solo tenemos que seguir con la actuación, vamos a ir ahí donde están todos y vamos a hacer de cuenta de que esto nos tomó de sorpresa.

-Buen plan, pero ¿Y las pinturas?- dije

-Solo vos vas a ir ahí yo voy a salir con las pinturas hacia la puerta de la salida de emergencia ya que ahí no va a haber guardias porque van a estar en la galería. Y nos fuimos a una esquina fuera del museo.

-Está bien en cinco minutos te veré allá.

En unos minutos estaba en la “escena del crimen” donde la gente estaba mirando con cara atónita. Me alegré un poco porque yo había causado todo esto, tengo que decirlo **me gustaba que la gente no sepa como ocurrió algo y yo sí (3)**. Ya habían pasado cinco minutos así que fui a la puerta principal y me retiré. En cuanto atravesé la puerta vi el auto de mi amigo, no lo podía creer nuestro plan había resultado! Me subí al auto y nos fuimos a una esquina fuera del museo.

-Creo que tenemos que dividirnos las pinturas- sugirió Lucio

-Así es.

-Yo me quedaré con “Palacios en bría” (4)- por un momento me pareció bien pero después me acordé que era más costosa que la otra pintura.

-Eso es injusto porque es la más cara- reclamé

-Pero yo hice la mayor parte del plan!- se quejó Lucio

-Pero yo me arriesgué en que me arrestaran, a vos sin embargo nunca te descubrirían- estaba más que enojado, así que agarré la pintura “Palacios en bría” y me escapé. Sentí un dolor fuerte en la pierna y estaba sangrando, cuando miré atrás Lucio sostenía un arma, corrí lo más rápido posible y lo perdí.

Fui hasta mi casa que estaba más o menos a dos cuerdas, la pierna me ardía pero yo disimulé hasta que llegué. Por suerte ya estaba en mi casa, me senté en mi sillón y traté de acordarme de mi entrenamiento para sacarme la bala. Me acuerdo que dolía mucho y ardía, sentía que mi pierna estaba en llamas.

Al otro día me desperté y traté de descubrir un lugar para vender la pintura. Dejé de pensar, estaba muy cansado así que prendí la televisión en el canal del noticiero, estaban pasando una noticia sobre alguien que había robado dos pinturas costosas en el Teatro Argentino.

### 3.5.3 Lucía

#### El inglés

Era la mañana del día lunes cuando me llamaron por teléfono para investigar una denuncia de un robo y le formulé unas preguntas al director del edificio:

-¿Dónde robaron? ¿Estuvo allí? ¿Qué robaron?

-Soy el director del museo en el que robaron, le contaré cada detalle pero es larga la historia. No estaba en el museo en ese momento, pero sé que pasó:

Los policías vieron pasar a un señor vestido de blanco como inglés que saludó con un "good morning", cuando estaban a punto de cerrar faltaban dos obras de arte que valdrían 25 mil pesos.

-¿Qué museo es?

-El Argentino

-Estaré ahí mañana para saber si **al señor (1)** se le perdió alguna pista

-Bueno

Al día siguiente como prometí estaba en el museo. Primero revisé el área del crimen, cuando investigaba me dijeron que había una mujer que me esperaba en la entrada... Fui y me encontré con la que se haría llamar la esposa del inglés. Me dijo que su esposo no estaba trabajando, que necesitaba dinero y que la noche anterior había salido con un traje blanco

- **Gracias por su ayuda señora. ¿Pero por qué culpa a su marido?- le pregunté (2).**

- **Porque no me gustan los delitos - me dijo.**

Después de esa respuesta se fue, habiendo antes dado el teléfono y la dirección de la casa. Entonces arrestaron al señor (3).

**Pero hay un secreto: ese hombre no es el verdadero culpable sino su mujer por acusarlo (4).**



### 3.5.4 Mora

#### Un policía que miente para saber la verdad. ¿Lo logrará?

Toco la campana de robo, como todos los días, va casi todos, pero esta vez era un robo distinto, no como los que roban tiendas, almacenes, casa, y en ningún otro lado. **Era distinto (1)** porque hoy robaron pinturas en el Teatro Argentino. Habían robado dos pinturas muy, muy pero muy valiosas.

Con los comisarios salimos de la Comisaría Primera de La Plata. Ese 30 de agosto, a las 13:30 del mediodía. Salimos emponchados por el frío. En el camino fuimos charlando sobre qué íbamos a hacer y decir al llegar.

Primero ver si había pistas, como huellas o rastros de algo. No, no, primero había que preguntar cómo fue todo. Luego... no sé, a sí, sé. No, ¿yo acaso no me pienso presentar? Entonces va a haber que planear todo de nuevo.

Al llegar me presentaré, **preguntaré qué fue bien lo que sucedió (2)**, luego preguntaré a ver si hay pistas o si al menos tienen una idea de quién fue ¿donde vive? **No, no dudo que quien robó quiera que lo descubran ¿verdad? (3)**. Bueno entre tanta charla llegamos.

Entramos al teatro, enseguida. De lo primero que me di cuenta es que estaba ese perfume riquísimo a vainilla, que siempre había en la comisaría. Después de quedarme detenidamente **atraído por ese perfume (4)** que se concentraba en el hall del teatro, comencé a hacer lo que tenía planeado.

- Buenos días- dije- soy el comisario Gutiérrez, pero me puede decir solamente comisario- me presenté, primer paso, listo- vine... **perdón vinimos (5)** con los comisarios, por el caso de las obras robadas. Estaríamos necesitando que nos lleve al lugar donde todo esto ocurrió, y que mientras tanto nos cuente cómo fue todo- concluí, cumpliendo paso uno y dos.

Mientras nos llevaba contaba que...

- Este mediodía, un hombre, que jamás creí haber visto en mi vida, entró al teatro, ya cuando entró, lo vimos sospechoso. ¿Por qué?, porque entró vestido con un piloto, blanco, mmm...-**dijo el señor "mayor", tocándose la frente, tratando de recordar (6)**- ah... también vestía unos anteojos y un sombrero. Al entrar, saludó con un "good morning"- **hizo una pausa para respirar, y continuo con mas aire- vino a esta sala y... (7)** no se nada más.

Bueno es mucha información, ya creo tener una idea, no de quien es, pero sí de qué hacer.

Nos pusimos a revisar el lugar. Me di cuenta, en un momento, que se veía una lucecita, que titilaba en el piso. Me acerqué, para ver qué era y... era un celular.

y hable:

-Hola, jefe -dije-¿Qué paso?

-Hola-me respondió el hombre, con una voz rasposa-¿López...? ¿es usted?-dijo dudando de mi identidad-

-Sí, mi jefe-dije pensando que mas decir- ya voy para su casa, así le cuento como salio todo!!- exclamé- solo... recuerdeme su dirección-

-Esta bien, mi dirección es calle Avellaneda N° 550! Ven lo antes posible-dijo este, dudando-

Cortó, dejé salir un suspiro, de alivio, de que por suerte no me había descubierto. En eso me acordé, va en realidad vi, las cámaras de seguridad, entonces dije:

-Comisarios, miren!!! las cámaras de seguridad-exclamé- vayamos a la comisaría, que allí se encuentra la grabación de este mediodía...

Al llegar vimos la grabación, y era tal cual me la imaginaba, ¿tenía un aliado?. Bueno, aclaro, que eso no me lo esperaba, aunque pensándolo bien... si tenía sentido, ahora que me acuerdo, porque el señor nos dijo que este "dandy" salió sin nada entre manos y tampoco tenía mochila. Entonces esto sí tiene sentido, ya que se las tiró por alguna ventana (vaya uno a saber, desde cual, ya que no había guardias). ¡CLARO!, ahora todo esto tiene más sentido. Le agradecí al comisario Rodríguez, por dejarnos haber visto esto, y nos fuimos a la casa del "jefe".

Al llegar, toqué la puerta de la dirección que este hombre me había dado. Abrió la puerta y comencé a hablar.

- Hola!! ¿Qué tal? soy el comisario Gutiérrez, me presento, no me esperaba ¿verdad?. Yo fui quien atendió el teléfono de su empleado, o eso creo porque decía jefe, así que supuse que el celular era de un empleado. Ahora tendrá que acompañarme.- dije con voz de sargento, para que tenga miedo ... JAJAJA...

-Ahora entiendo todo- dijo él con cara rara- porque a mí me parecía que la voz que estaba del otra lado del teléfono, no era la de Martín. Martín López, mi empleado, como usted dijo en un principio.

-Bueno, me alegro que entienda todo-dije en tono de burla- pero ahora le repito que tendrá que acompañarme y me tendrá que decir **la dirección de su empleado...- me quedé pensando el nombre, que de repente se borro de mi memoria- ah... eemm... coso... Lopez ¿verdad? (8)** Bueno tendrá que decirme dónde vive-aclaré.

-Esta bien, pero aclaro, que solo lo hago porque le tengo miedo-dijo con voz temblorosa.

Partimos hacia la casa de Martín Lopez . Al llegar toqué la puerta, me abrió, y tal como me lo imaginaba, estaba con su aliado!! Me presenté, dije que hacia ahí. Entramos y los llevamos a los tres presos, luego de que los tres confesaron todo... ah, y exigimos que nos den las pinturas, estuvieron 6 años presos. Las pinturas volvieron al teatro y con los comisarios fuimos a tomar un café con medialunas al bar de la esquina de la comisaría.

#### NOTA

Las producciones de los estudiantes fueron transcritas sin intervención del investigador en cuestiones gramaticales ni ortográficas.

## **Anexo 4: Registros de clase**

### **4.1 “Cuento policial”**

#### **REGISTRO DE CLASE N°1: Intercambio entre lectores posterior a la lectura**

**Institución:** Escuela Graduada “Joaquín V. González” - UNLP

**Grupo:** 6° año E, nivel primario

**Docente del curso:** Alejandra Omelusik

**Fecha:** 12 de marzo de 2015

*M1: maestra del curso*

*M2: maestra-investigadora*

*M3: maestra de acompañamiento pedagógico*

*Ax: estudiante cuyo nombre no se reconoce.*

**Lectura:** “Cuento policial” de Marco Denevi

*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.*

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.

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.

Ax: 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?

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?

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.

Ax: Puede ser que el autor escriba para que el lector se dé cuenta... puede ser que sea para una telenovela...

Ax: No necesariamente tiene que ser antiguo. No.

M2: Uno decide cómo escribir. ¿Están de acuerdo?

Ax: Ambientadas en otro siglo...

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?

Ax: El nombre del joven y de la mujer.

Ax: 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.

Ax: 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.

Ax: No entiendo.

M1: ¿Qué parte no entendés?

Ax: ¿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?

Ax: La chica pensaba que él, en algún momento, la iba a visitar, pero no con la intención de robarle.

Ax: 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.

Ax: Una fábula es una fantasía...

M1: ¿Qué es una moraleja? ¿Qué te hace pensar en eso?

Ax: Que si no le robaba, podía usar lo que tenía sin ir a la cárcel.

M3: ¿Dice en el texto?

Ax: 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...

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, ¿querés 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 releo 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: Debí 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)  
 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?  
 Ax: 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?  
 Ax: En el diario de ella.  
 M1: Y la policía, ¿cómo descubre al joven?  
 Ax: Porque escucharon a la chica a gritar.  
 FERMÍN: Él confiesa.  
 Ax: Eso fue después de que lo detuvieron.  
 M1: ¿Sabemos en qué situación confiesa?  
 Ax: Está presionado, los nervios...  
 M1: ¿Lo dice el texto? ¿Qué dice al respecto? ¿Querés preguntar algo, Nicole?  
 (Nicole mira en silencio)  
 M1: ¿Algo que quieras agregar?  
 (Nicole no responde y muchos chicos levantan la mano en silencio)  
 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.  
 Ax: Profe, una cosa... En algún momento hablamos del amante de la chica...  
 M1: Escríbilo.  
 (Anota en el pizarrón: ¿Qué te pasó con el texto?, ¿Es un cuento o no? ¿Por qué?)

## 4.2 “La aventura del carbunclo azul”

**Registro de clase N°2: Conversación Literaria**

**Fecha:** 18 y 19 de marzo de 2015

**Lectura:** “La aventura del carbunclo 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 carbunclo 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:*

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 agarra 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 montonazo 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.

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’)

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... 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?

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 carbunco 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?

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 búsqüenla 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?

FRANCISCO: Quería decir que la joya es el carbunco 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 carbunco...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 carbunco 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 puede traer consigo la horca y la prisión, 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 carbunco 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 carbunco azul. ¿Alguien encontró alguna otra parte? A ver vos...

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 bah... 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: ¿Cómo 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?

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 detalles. Joaquín...

JOAQUÍN: Sí, 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 carbunco 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?

Ax: 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.

Ax: 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 Nicolle? Nicolle, ¿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.

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*)

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?

ALUMNO: "Está bromeando..." (*Lee*)

M1: "Está bromeando seguramente Holmes", ¿por qué le dirá Watson que está bromeando seguramente?

(*Bullicio*)

M1: ¿Por qué? Para vos porque es un extremo. ¿Por qué un extremo?

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 llega a tal cosa y así, y va en gancho 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?

Ax: Quién era el dueño del sombrero.

M2: Quién era el dueño del sombrero...  
Ax: Y del ganso.  
M2: Y del ganso. Todavía no sabía nada del carbunco ¿no?, ¿o sí?  
LOLA: No nono, 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 y 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.  
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?  
Ax: Puede ser, pero no...  
M1: Y en el cuento ¿aparece algo relacionado con lo opuesto a Holmes, que sería lo extraordinario? ¿O no?  
Ax: Sí, una persona normal como... Watson...  
Ax: 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?  
Ax: 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.  
Ax: Claro, otro libro leí de Sherlock y no le parecía raro a él. Era como que...  
M2: Como algo habitual.  
Ax: 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 carbunco azul no es el mismo que el Watson que encontraste en los cuentos que leíste.  
Ax: Claro, no  
M1: Para vos pertenecen a otra etapa del conocimiento entre ellos.  
Ax: 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... algo de los tres...  
Ax: Los tres estudiantes  
JOAQUÍN: No nono... algo de tres...  
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 carbunco 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 carbunco 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 enferme-

dad 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*)

### 4.3 “La aventura de los tres estudiantes”

REGISTRO DE CLASE N°3: Intercambio entre lectores posterior a la lectura

Institución: Escuela Graduada “Joaquín V. González” - UNLP

Grupo: 6° año E, nivel primario

Docente a cargo: Alejandra Omelusik

Fecha: 9 de abril de 2015

D: docentes

A: estudiantes

**Lectura: “La aventura de los tres estudiantes”, de Arthur Conan Doyle**

D: Les estoy repartiendo las antologías, porque como quedamos en el día de ayer, hoy vamos a continuar conversando un poquito más sobre el cuento que leímos ayer. Se acuerdan? Y les había pedido que, en la carpeta, uds. escribieran qué les había pasado... Cuando finalice la clase de hoy, les voy a pedir que me entreguen esa hoja en la que escribieron, sí? Se acuerdan...? Pueden tener la carpeta abierta para recordar lo que escribieron en el día de ayer. Bueno, se acuerdan lo que les estaba diciendo en el día de ayer, que tuvimos unos minutos... (Dirigiéndose a una niña que levanta la mano) Francisca, te acordás?

Francisca: Lo último que estuvimos viendo era si hubo un crimen o no. Lo que Nicole había dicho era que por el examen te dan una beca para seguir estudiando. Y si había un fraude era para ganar ese dinero.

D: Están todos de acuerdo con lo que dice? Todos están pensando lo mismo? En que el delito, en este caso, sería la copia del examen porque, en realidad, aprobar el examen implicaba ganar una beca.

A: ... mucho dinero.

A: Tenían que aprobar...

D: Están todos de acuerdo? Y con qué pistas se encuentra Holmes, porque Soames va a buscar a Holmes para que lo ayude a resolver el problema, este delito de la copia del examen para ganar una beca y... Y con qué pistas se encuentra Holmes, se acuerdan? A ver, Nicole?

Nicole: La tierra, unos montoncitos de tierra.

A: Una mina de lápiz...

D: Unos montoncitos de tierra, y cómo los llama? Tiene alguna forma en particular?

Varios: De pirámides.

D: De pirámides... Están de acuerdo?

Varios: Sí.

A: Mucho no entendía...

A: En todas partes!

Lisandro: Profe.. Profe..

D: Por acá están preguntando algo... Vamos a ordenarnos, si no, no podemos escucharnos. Por acá escuché una pregunta, que es “dónde estaban esas pirámides?”. Se acuerdan? Bruno, no? Agustín!

Agustín: En la... venían de... ay! No me sale la palabra... Del cajón donde saltan, hacen salto olímpico? Que hay como una especie de cajón...

(Varios comentan)

A: Abajo de las cortinas...

A: Ah, sí... Y también en la mesa...

D: A ver? Escuchamos a Agustín? Porque están hablando todos a la vez... Escuchen porque podemos pensar y, si estamos de acuerdo, agregar algo... Repetí, entonces...

Agustín: Había encontrado en la mesa, en el centro, que había encontrado desgarrado, también encontré debajo de las cortinas... del escritorio...

D: Están de acuerdo con lo que dijo Agustín? Porque vos agregaste algo más acá... Entonces, esas pirámides de tierra que había encontrado Holmes eran dos y después, eso que estás mencionando tiene que ver con esa comprobación que hace Holmes para poder pensar algo con respecto a estas pirámides de tierra. Sí? Están de acuerdo todos? Más o menos? (Dirigiéndose a una niña en particular) A ver?

(Varios hablan)

D: A ver, por qué Canela?

Canela: La diferencia es que había... no sé... no recuerdo... no sé si había tres en la casa... y ahí...

D: A ver, si tenemos esta duda... no tenemos la certeza de que fue así... qué podemos hacer?

N: Releer esa parte.

D: Buscarlo! Búsquenlo, vuelvan al cuento! Dónde se mencionan estos montoncitos de tierra?

A: En la 18 y la 17 hay...

D: Sol, lo encontraste?

Sol: Lo encontré... Era una...

D: A ver, esperá, Sol! En qué página? Así todos lo encuentran con mayor rapidez...

A: 18, en la primera columna.

D: Sigán la lectura. Están ubicados? (Se dirige a los que no habían localizado esa parte. Y cuando todos están preparados, indica a la niña que lea) Dale!

Sol: (Lee) “Qué es esto? ...

D: Dónde encontró la pirámide? Podemos saber dónde?

A: En la casa o...?

A: En el dormitorio.

A: Sí, en la sala.

D: Dónde? Dice en qué lugar? Cómo lo dice? En donde leyó Sol...

A: Dice... electrónica (corrige) eléctrica... (Lee) “Su visitante parece entonces haber dejado huellas”

D: Y entonces?

A: En el dormitorio.  
D: Sì, Lautaro, no? Sì, Lautaro.... Entonces? Esos montoncitos de tierra, dònde se encontraban?  
A: En la sala y en el dormitorio.  
D: En la sala y en el dormitorio... Estàn de acuerdo? (Todos asienten) Y en què sala?  
A: En el despacho!  
D: En què sala, Juliàn?  
Juliàn: En el despacho.  
A: Oficina o despacho. En la oficina o el despacho del Sr. Soames.  
D: En la oficina o en el despacho del Sr. Soames habían encontrado, entonces un montoncito y el otro, en el dormitorio. Estamos de acuerdo? Y... algo màs encontró en el despacho o en la oficina?  
A: Sì, una...  
D: A ver, Fermìn?  
Fermìn: E...  
D: Dònde estàs ubicado? En què estàs pensando?  
Varios: En la página 15  
D: Lo encontraste en la página 15, al final? Segunda o primera columna?  
A: Segunda columna.  
(Todos se ocupan de ubicar al compañero)  
D: Segunda columna. Leè la partecita que vos identificaste...  
A: (Lee) "Había también un trozo de mina corta en el ..."  
D: Por què leès ese fragmento?  
A: Porque dice que se le rompió la punta del lápiz y que  
(Muchos hablan)  
D: Fermìn, què tiene que ver con lo que nosotros estábamos pensando?  
Fermìn: Que es una pista.  
D: Es una pista... Estàn de acuerdo con lo que dice Fermìn? Para los demás, es una pista?  
Lucia: Para mì, no.  
(Hablan varios a la vez diciendo que sì)

---

D: Cuàl es la pista? Recordame tu nombre (dirigiéndose a una nena).  
Lucia: Para mì, eso no puede ser... Ese lápiz grande era una pista...  
(Alguien habla de deducciones y la maestra retoma)  
D: Llega a una serie de deducciones. Cuàles fueron esas deducciones?  
A: Y... la marca...  
D: Y... ese lápiz, entonces, fue una pista, fue un indicio con el que se encontró Holmes para hacer esa serie de deducciones?  
A: Sì.  
D: Opinan lo mismo que Fermìn, entonces, cuando dice que es una pista? Sì, Lautaro? Vos estàs de acuerdo? Lo anotamos como pista (en el pizarròn)  
D: Entonces acà (dirigiéndose hacia el pizarròn) pongo pistas.  
A: Sì, ahì està la pista, pero no es...  
Lautaro: Sì, pero no le sirvió mucho...  
A: Claro!  
A: La mina del lápiz no le sirvió de nada!!!  
(Varios hablan)  
A: No la mina, sino el lápiz, porque fue con el que escribió.  
D: Pero Holmes se encontró con el lápiz?  
Varios: No, no...  
D: Con què se encontró?  
A: Con la punta del lápiz!  
A: Con la mina del lápiz...  
D: A ver, Joaquìn, con què se encontró Holmes? Bueno, (Dirigiéndose a un niño que dice algo) Ahora volvemos con vos. Con què se encontró Holmes?  
Varios: Con la mina del lápiz y con la punta.  
A: Con el aserrín.  
A: Con la viruta.  
D: Con la viruta... Cuando saca punta al lápiz, lo que se saca del lápiz es la madera, la viruta.  
A: (Mostrando un lápiz) Ésto!  
A: El aserrín!  
D: Sì, pero el aserrín es màs finito... la viruta es màs gruesa, sì? Viruta del lápiz (mientras escribe en el pizarròn).  
Joaquìn, què otra pista?  
Joaquìn: Unos guantes.  
Varios: No.  
D: Por què pensàs en los guantes? En què parte del cuento?  
Joaquìn: Casi al final.  
D: Es casi al final, dice Joaquìn, asì que vayan buscando... Tenès con precisión la página?  
A: En què página, Joaquìn?  
Joaquìn: 23  
(Todos buscan)  
D: A ver, Josefina hizo una acotación que, creo, que no todos escucharon hace un ratito. Querès repetirla?  
Josefina: ... se encontró con el mayordomo porque se sentaba en el sillòn, y era como una pista entonces le quería...  
D: A ver? Vamos a leer en el cuento còmo dice. En què página, Joaquìn?  
Joaquìn: 24

D: A ver si lo podemos pensar como una pista o como otra cosa. (Todos buscan localizar esa parte) Lo encontraron? Vos, Juana? A ver, Juana?

A: En la página 23

D: Pàgina 23, segunda columna...

Juana: *Cuando comprobò que (...) cedió a la tentación.. uno por uno para copiarlos*

D: En què momento del cuento?

Juana: Cuando descubre todol

D: Cuando descubre todo? Estàn de acuerdo con lo que dice Juana?

Varios: Si

Juana: Cuando està reflexionando sobre las pistas...

D: Sobre las pistas... Los guantes, como pensó Joaquín, es una pista? Puede ser considerado una pista?

Varios: Si, si, pero...

D: Joaquín, vos què pensàs de acuerdo a lo que leímos? Para vos es una pista?

Joaquín: Si, es una pista.

D: Y por què es una pista?

Joaquín: Porque en algunos deportes se usan guantes. Podrían convertirse en una pista.  
(Muchos comentan en voz baja)

D: Y para vos... lo relacionás porque... puede formar parte de un elemento que se usa en un deporte. Qué es una pista, para vos?

Joaquín: Es un objeto que te ayuda a descifrar...

D: A descifrar qué cosa?

Joaquín: Quièn fue...

D: Y... los guantes, si tomamos en cuenta ésto que vos estás pensando como pista... y también pensando en lo que encontramos en el cuento... los guantes son un objeto que encuentra Holmes para poder descifrar quièn es el que cometiò el delito para ganar la beca?

A: No... no es tan específico.

Joaquín: Mmm (negando con la cabeza)

D: Ahora te das cuenta? Hay como una contradicción entre lo que vos estabas pensando... Si? No es, para vos, ahora, una pista... Y para los demás? Para los demás tampoco es una pista?

A: Para mì, si!

D: Estàn de acuerdo con lo que pensó..., a ver..., una pista que se atrasò, dice Camilo.

A: Profe! Profe!

(Muchos comentan entre si)

D: Una pista que se atrasò, dice Camilo! Te confundì la voz, perdón! Juliàn, por què una pista que llegó tarde?

Juliàn: Porque hubiera servido antes y por ahì,... apareció justo cuando ya todo estaba listo, ya lo tenía...

D: Y de què manera apareció? De què manera apareció, Lola? Estamos hablando de los guantes...

A: Lola ayer no vino.

D: Si, pero escuchò y me parece que està siguiendo la discusión. Lola, estás pensando en lo que estamos diciendo? En algunas partes te podès conectar, no es cierto?

Lola: (Cabizbaja, asiente) Es que yo no leì el cuento.

D: No, pero escuchaste lo que leyò Juana?

Lola: (No contesta)

D: Podès estar un poquito màs atenta? Si? Después te vas a llevar el cuento para leerlo, así cuando lo leas, probablemente pienses en lo que discutimos en clase, si recordàs lo que discutimos en clase...

A: (Comenta algo que no se escucha claramente)

D: Sospechàs eso? Martina, podràs responder la pregunta que hice?

Martina: Cuàl era la pregunta?

D: Cuàl era la pregunta? A ver, Lucìa?

Lucìa: Si lo guantes...

D: A ver, Santi?

Santi: Querìa decir que también depende de... los guantes, por ahì los guantes no es una pista porque... no sè. Por ejemplo, mi hermano... si no encuentro un chocolate que había comprado y voy a la pieza de mi hermano y sobre la cama encuentro el papel del chocolate, yo me di cuenta de que mi hermano se lo comió. Es depende también del lugar...

A: Y Sherlock Holmes...

Santi: El lugar donde està tiene que ver con el que se lo robò...

(Muchos comentan)

D: A ver? Si tomamos ésto que està pensando Santiago... Es interesante lo que està pensando... Santi està diciendo que una pista es pista, siempre y cuando estè en el lugar, para que pueda ser considerada como pista.

A: (Superponiéndose con la maestra) Que puede haber dejado una huella digital.

D: Pensemos en estas dos pistas que ustedes mencionaron: la mina y la viruta del lápiz y las piràmides de tierra... Si se hubiesen encontrado en el jardín del Colegio San Lucas, hubiesen tenido el mismo valor en la investigación?

Muchos: No, no...

D: Se entiende lo que planteò Santiago en su ejemplo? Si? Es decir, la pista no es solo un objeto, como dijo Joaquín y todos compartian. No es solamente un objeto o algo que se encuentra para poder investigar y llegar a deducir un crimen o un delito, sino también ese objeto o lo que se vaya a encontrar, tiene valor de pista siempre y cuando estè en la circunstancia, en el momento, en el lugar en que se cometiò ese delito. Podría ser...? Podría tener otro valor, pero no para la investigación de un delito.

Josefina: Si los encontràs después, ya no tienen ningún valor.

A: Si, es lo que pasò con los guantes...

(Muchos comentan)

D: Escucharon lo que dijo Josefina? Y què opinan de lo que dijo Josefina? Si yo encuentro una pista y ya pasò el tiempo de investigación y, ni hablar, si se cerrò el caso... esa pista ya no tiene valor. Eso dijiste?

Josefina: Ya no tiene el mismo valor, no tiene tanto valor como si la hubieras encontrado antes.

D: Ah, me parece que ahora estás diciendo otra cosa: que no tiene TANTO valor como si la hubieran encontrado antes. Es lo mismo decir NO TIENE VALOR que decir NO TIENE TANTO VALOR?

Muchos: No.

D: Por què?

A: Porque vos podès cerrar el caso diciendo este tal, que... fulanito de tal fue el que se copió de los papeles para obtener la beca, no? Y capaz que esa pista te da, te hace bien claro quièn fue.

D: Te hace modificar? Eso decís?

A: Sì, te hace modificar si vos lo hacès mal al caso... , lo cerràs el caso... si vos decís èste fue, pero està mal... te puede servir de mucho.

D: Puede servir porque puede plantear una modificación de una sentencia para el caso... Yo me quedè pensando en una cosa... Me acordè y quiero leerles una parte. Escuchen.

A: Profe... Ahhhh, nunca puedo participar! (Este niño protesta por lo bajo, pero no logra imponerse todavía)

D: (Dirigiéndose a un niño que tenía la mano levantada) Què querías decir, para que no te quedes con el brazo acalambrado...

A: No que lo del hermano no hubiera sido igual si lo que encontró fuera en el patio.  
(Muchos comentan)

D: Puede haber una relación directa con quien haya cometido este delito. Volviendo al tema de los guantes, si eran o no eran pistas, quiero leerles un fragmentito... Dice "Cuando..." Estoy en la parte..., pàg 23, 2ª columna. Dice "Cuando comprobò que, efectivamente se trataba de los exámenes, cayò en la tentación, puso los zapatos sobre la mesa. A propósito..., què fue lo que dejó sobre el sillòn de la ventana?"

Varios: Los guantes.

D (Sigue leyendo) "Los guantes – dijo el joven. Holmes mirò triunfante a Bannister" y me quedè pensando en èsto que nos da a conocer el narrador, cuando dice MIRÒ TRIUNFANTE... Por què?  
(Muchos hablan)

D: Por què el narrador, creen uds que da a conocer...?

A: Porque era como que había descubierto lo que Bannister...

A: Lo que Bannister ocultò.

A: No, quiero leer lo que escribi en la carpeta sobre el cuento.

A: Dijo "al final".

D: Sì, desde hoy que lo querès leer. Ahora te vamos a dejar. Camilo?

Camilo: Yo quería decir una cosa del momento de la... En realidad, la mina y la viruta del lápiz, después de que fue a todas las librerías del lugar a preguntar por ese lápiz no sirve como pista.

A: En verdad, es una pista, pero no sirve...

D: No sirve para què?

A: Para encontrar al culpable.

A: Para esa situación.

A: Para que le dè una ayuda a Holmes.

D: A ver, Nahuel! Escuchaste lo que dijo Camilo? Lo podès repetir, Camilito?

Camilo: Que... la mina y la viruta del lápiz, después de haber ido a todas las librerías del lugar a preguntar por ese lápiz no sirve como pista. No sirve!

D: No sirve para què?

(Muchos hablan)

D: Para què no sirve?

A: Para encontrar al culpable...

A: Para que le dè una ayuda para encontrarlo...

D: A ver, Nahuel? Pensàs lo mismo que Camilo? Te acordàs de esa situación que contò?

Nahuel: Y... sì!

D: Es cierto que esa pista no sirve? Los demás què opinan?  
(Muchos se ven dubitativos)

D: Volvamos a texto. A ver, Camilo, en què página està èsto que vos contaste?

Camilo: En la veintiuno, creo...

D: Carola lo encontró, me parece, ya. Con Josefina...

A: En què columna, Cami? Primera o segunda columna?

Camilo: Primera.

D: Primera columna? Carola, leès fuerte?

Carola: (Lee) "El intruso..."  
(Varios indican que Carola lee en voz baja y que no pueden seguirla)

D: Estàn ubicados en la página, Camilo? (Es otro Camilo que repite que la nena lee en voz baja y no se escucha) Lo ubicaron? Ahora escuchen lo que va a leer Carola. Escuchen. Buscà la partecita.

A: El intruso... Buscà el intruso...

D: Sì, lo ubicaron? En la 17. Lee Carola.

Carola: (Lee)

A: Es un lápiz... no es cualquier lápiz...

D: Y esta parte que leyò, por què dicen que no tiene nada que ver?

A: Porque no ayuda...

D: Pero ahí, ahí... Lola dice que no ayuda con el caso?

A: No aporta...

D: No aporta, dicen por acà...

A: En la librería fue a preguntar quièn lo comprò en el último tiempo...



D: Este fragmento que leyeron..., el que leyò Carola, tiene que ver con lo que planteò Camilo? Que fue a distintas librerías a preguntar por el lápiz?

A: Dice que Holmes vio una cerilla en la que se distinguía la letra F y que... las dos letras N son el final de una palabra. Es la marca del lápiz más común.

D: Y qué está pasando ahí, qué está haciendo Holmes en ese momento?

Joaquín y otros: Está investigando, está averiguando...

D: Está investigando qué, Joaquín?

Joaquín: El paradero del lápiz.

Nicolàs: Yo pienso que está insinuando algo...

D: Insinuando, dice Nicolàs! Qué insinúa?

Nicolàs: La persona a la cual podría pertenecer el lápiz, que podría ser... importante!

D: Es una insinuación o es una hipótesis?

Varios: Hipòtesis.

D: Por qué? Por qué, Fran, decís con tanta firmeza HIPÒTESIS y no insinuación, como dijo Nicolàs? Por qué sería una hipótesis?

A: Me perdí... Hay algo que...

D: Nicolàs dijo que está insinuando que esa viruta del lápiz pertenece a esa marca en particular. Pensando en lo que dijo Francisca, el lápiz tenía las iniciales NN. Es una suposición.

(Muchos comentan)

D: A ver, Lucia? Si es una suposición, es una hipótesis...

A: No sabe si le puede ayudar!

D: No sabe si es cierta o no. Qué hace?

A: Qué es una hipótesis?

D: Qué es una hipótesis?

Francisco: Una suposición.

D: Acà Francisco dijo que una hipótesis es una suposición.

A: Claaaroo.

A: En realidad, todo es una suposición!

D: Qué cosas?

A: Pero Holmes no dice qué es, èl deduce...

D: Las pistas...

A: A partir de las pistas...

D: A ver, se están escuchando? Acà (señalando a un niño), las pistas que están diciendo?

A: Las pistas son suposiciones.

D: Las pistas que se van encontrando terminan resultando como suposiciones para poder, después, llegar a la conclusión de quièn es el culpable. No? Es eso lo que estabas diciendo?

A: Para mí...

D: Esa hipótesis trata de confirmarla y si no la confirma, qué pasa?

(Muchos comentan)

D: Esa hipótesis, si no se confirma, sirve o no sirve? Y esta viruta de la mina y de la viruta del lápiz sirvió o no sirvió para determinar quièn es quien copió el examen?

A: No sirvió.

D: No sirvió, no sirvió. Y las pirámides de tierra?

(Muchos hablan)

A: Si, sirvieron.

D: Con respecto a las pistas, porque hasta ahora hablamos de buscar pistas... Hay más pistas con las que cuenta Holmes?

Muchos: Siii

D: Cuàles son las otras?

A: El escritorio estaba impecable y había un tajo en la cuerina.

D: (Lee lo que va escribiendo) Tajo en el cuero del escritorio. Hay alguna otra pista? Cuàl es el punto de partida?

A: Las hojas desordenadas.

D: (Agrega a la lista)

Nahuel: Profe! Profe!

D: A ver, Nahuel?

Nahuel: Una cortapluma...

D: Todos están de acuerdo con lo que dice Nahuel? Que la cortaplumas?

A: Qué es?

D: No saben? El significado de la palabra... Es una palabra compuesta... Para qué servirá?

D: Es como sacapunta.

D: La que usan actualmente como sacapunta... Lo que pasa es que se llama cortapluma porque, antiguamente, como dice Santi, cuando se escribía con pluma y tinta, servía para afinar la punta.

Lisandro: Cuàndo voy a poder hablar?

D: Y hay distintos sacapuntas... Dibuja el que tiene forma de herradura con una varilla filosa... La cortaplumas es un objeto, entonces, que le sirve a Holmes como pista para deducir quièn es el culpable del delito? Nahuel, qué pensàs vos? Para vos es una pista?

Nahuel: E... para mí no es una pista...

D: Si pensamos en todo lo que dijimos hasta ahora, hay más pistas? A ver? A ver, Nahuel?

Nahuel: (Lee) .... "Tiene un cortaplumas desafilado."

D: Quièn está diciendo eso? Quièn se lo dice a quièn? Quièn habla?

A: Holmes a Soames.

D: Estàn de acuerdo? Cuando Holmes le dice eso a Soames, què le dice? Que busque el cortaplumas o que busque...?

D: Que busque el lápiz.

(Varios hablan, buscando ponerse de acuerdo)

D: Retomando lo que pensó Nahuel, a raíz de lo que encontró, lo que plantea Holmes es que va encontrar quièn copió el examen. Además, Holmes da una característica que puede tener ese lápiz. Cuál es esa característica? A ver si podemos volver sobre lo que leyó Nahuel. Repetì ese pedacito.

Nahuel: "Busque el lápiz, señor para encontrar al hombre. Le doy una ayuda adicional..."

D: Por què le dice lo de la ayuda adicional? Què quiere conseguir con esa ayuda adicional? A ver, Lisandro?

Lisandro: No... yo queria leer lo que puse en la hoja...

D: Qué pasó, Lisandro?

Lisandro: Es lo que quise decir hace media hora! Ya està, ya pasaron 40 minutos...

D: La discusión tomò un rumbo diferente! Por ahì podemos llegar a eso que vos escribiste... Si? Y estar atento a lo que se dice en clase, al rumbo que toma la discusión...

Lisandro: Nunca puedo participar...

D: Què pasó? Què pasó con ese sacapunta? Por què dice que da una ayuda adicional? Què va a buscar el señor Soames?

Varios: El lápiz.

A: Por ahì, con eso sacò la mina al lápiz.

D: Es lo mismo sacar punta a un lápiz con un sacapunta afilado que desafilado?

Varios: Nooo

A: Te lleva más tiempo.

A: No, y además queda diferente la punta.

D: Entonces, esa información, ese dato adicional que da Holmes, es precisamente, para ver una característica particular de ese lápiz. No es que va a buscar un sacapuntas, lo que va a buscar es...

A: El lápiz con la forma que le dio el sacapuntas desafilado...

D: Estàn de acuerdo? No? A ver?

(Varios hablan)

D: Es decir, vos lo que està diciendo es que la viruta del lápiz nos està dando la señal de que alguien entrò y algo hizo con los exámenes. Si yo me hubiera quedado con las hojas desordenadas, quiere decir algo?

A: Esa es la primera pista...

D: Y de dònde salen las pistas? Vimos que una no servia... La punta del lápiz, què ayudò a resolver del caso?

Josefina: Las hojas no sirven, porque con què intención, si no es a robar, vas a desordenar las hojas? Era un examen para una beca, decía. Y no entraron a robar, entraron con la intención de mirar las hojas...

D: Querès decir, Josefina, que las hojas solamente no alcanzaron, que había que pensar en algo más!

A: Si.

D: Si? Habla que pensar en esas otras pistas... Y cuáles sirvieron?

Varios: La de las pirámides, la del tajo...

A: La del tajo no sirvió tanto!

D: A ver, Nicolàs?

Nicolàs: ... le hacen un interrogatorio porque habla de sus alumnos... dice que vivia cerca, que hace deportes...

D: Y eso le sirvió a Holmes? Esa información que le dio Soames, le sirvió a Holmes?

A: Si.

D: Y lo relacionò con alguna de las pistas?

A: Si, porque el campo y las pirámides...

D: Con las pirámides de tierra...

A: Pueden pensar que fue el que hace deportes y en la cancha de ese deporte està esa tierra...

D: Estàn relacionadas, se complementan, decís vos..., sumado a èsto sirvió para resolver el caso.

Y quièn terminò siendo el responsable del delito? Quièn cometió el delito? No te acordàs? Quiènes son los sospechosos? Pensemos. De quiènes se sospecha? Cuàntos son los sospechosos?

Varios: Tres.

D: Estudiantes. Solamente de los tres estudiantes se sospecha? De quièn sospecha Holmes?

Camilo: Del mayordomo.

D: Camilo? De un mayordomo. Estàn todos de acuerdo? Entonces son cuatro los sospechosos. Y de esos cuatro, quièn es el responsable del delito?

(Muchos hablan)

D: Bannister, dicen por acá... Gilchrist, quièn era Gilchrist?

(Muchos comentan)

D: A ver... acá (dirigiéndose a una niña) Te acordàs quièn era Gilchrist?

Malena: Era un deportista.

D: (Anota en el pizarròn) Deportista. Malena dice que Hilrich es el deportista y es el responsable del delito, el que copió los exámenes. 46:44

A: Acà encontrè la parte...

Juana: Acà dice que, como el padre hacia carrera de caballos y se arruinò, se quedó pobre, entonces, tal vez, necesitaba más que los otros.

D: En què momento del cuento sabemos eso, Juana?

Juana: Cuando lo describe.

A: Acà lo dice.

D: Y eso te parece a vos que era sospechoso, que podía ser que Gilchrist fuera el culpable? Lo pensaste en ese momento? A todos les pasó lo mismo? Pensaron que Gilchrist siempre había sido quien había cometido el delito o en algún momento pensaron en otro?

A: Profe, yo pensaba que era el hindù.

Varios: Sí, yo también!

D: Vos pensabas que era el hindú. Y por qué pensaban que era el hindú?

A: Porque lo nombraba más cuando lo describió. Dijo como que era el más sospechoso y como que lo describió distinto...

A: Por discriminación!!!

D: A ver?

A: ... dijo que era el sospechoso y

N: Además había entrado al departamento...

D: Había entrado al departamento. A ver, Nacho?

Nacho: Hay una parte que decía que se escapó por...

D: Por la ventana?

(Nacho asiente)

D: Por qué relacionas la ventana con Gilchrist?

Nacho: Porque es deportista.

D: Porque es deportista, porque puede...

Nacho: Puede saltar.

A: Yo también pensé que era Gilchrist porque era deportista y podía saltar.

D: De eso te diste cuenta al final o cuando se describía por primera vez a Gilchrist?

A: Cuando se describía.

A: Por esgrima.

A: Cuando contó lo de los guantes, pensé que era él.

A: Por los guantes.

D: Pero antes de hacer mención a los guantes, se acuerdan que yo les leí una partecita? Antes de esa situación. En realidad, ya se conoce quién había sido el culpable o no? 48:58

Varios: No.

D: Todavía no se conoce? Fijense en el cuento. Se conoce antes o después?

A: También sospeché nada más de tres porque...

(Todos buscan en el cuadernillo).

D: Lo encontraron?

A: Antes o después de que le haga el interrogatorio? 49:26

D: Antes o después del interrogatorio? Cómo fue? Cuando se sabe? Cuando se sabe quién es el que copió los exámenes?

A: Cuando...

D: Cuando se sabe y cómo, cómo lo sabe Holmes, cómo llega?

A: Con el salto en largo, cuando... le dijeron salto en largo, él ya asoció...

A: Porque se necesita un golpe, para no resfalar...

A: Nos resbalar!

D: A ver, Lisandro... Vos, qué querías agregar hoy?

Lisandro: Era esto...

D: Qué era?

Lisandro: (Lee lo que tenía escrito en la hoja) *La historia me pareció interesante, confusa e intrigosa.* Confusa, en el sentido de que no entendí algunas cosas; intrigosa, en muchas cosas porque generaba en el lector mucha intriga...

D: Se dice intrigante, no intrigosa, pero igual está bárbaro lo que escribiste! Es intrigante la palabra, como se escribe, pero qué partes te resultaron confusas?

Lisandro: Las que no entendí.

D: Y cuáles eran esas partes que no habías entendido?

Lisandro: Por ejemplo, las pirámides de tierra. Yo no sabía qué eran, qué serían.

D: Y ahora te diste cuenta, a raíz de lo que estuvimos discutiendo...

Lisandro: Yo sé que dio medio pistas lo que habló Josefina, creo, sobre que era el deportista, pero mucho no entendí qué era la pirámide de tierra.

D: Qué eran las pirámides de tierra?

A: Barro del que...

(Muchos hablan)

A: Tierra!

A: Montoncitos de tierra.

D: A ver, quién se lo explica a Lisandro? Dale, Joaquín!

Joaquín: La tierra venía de afuera.

D: Y ese cajón para qué se usaba? Para qué se usaba ese cajón? A ver?

A: Para el salto.

D: Y qué contenía ese cajón?

A: Tierra.

A: Pirámides de tierra.

D: Contenía...

A: No, arcilla.

D: Arcilla negra. Sí? Y qué pasa con esa arcilla negra, cuando quien hace salto en largo...?

A: Se le pega.

D: Se le pega... a los zapatos y después, en algún momento...

A: Se le cae. Porque, como tiene taponos, en los espacios, son como...

D: Está? (Dirigiéndose a Lisandro)

Lisandro: Y también no entendí cómo es que cuando,, escapaba el deportista de la habitación no sé cómo es que decía que veía que si él llegaba o no.

D: Por qué?

Lisandro: Y eso de que pasò por la otra puerta lateral, por la trasera... No me logro imaginar como la estructura.

D: A ver?

A: Tenia el ventanal que daba al..., yo me lo imaginaba como que daba a la entrada, que èl veia. Si viene el profesor, se iba. Pero habia una puerta lateral para que entren los docentes, el servicio de la escuela y ahì... Y entrò por la otra puerta, que será lateral de la escuela, no será la puerta... mirà ahì hay una puerta (señalando la puerta del aula que da al patio).

D: Hay un momento en el cuento en que Watson dice que Holmes hace una pregunta curiosa. Cuàl es esa pregunta curiosa? Tiene que ver con esta duda que tiene Lisandro? 53:34

(Todos asienten)

D: Esta pregunta curiosa, con què tenia que ver? Què era lo que preguntaba Holmes? Se acuerdan en què página? Si no, se los digo... página 20, finalizando la primera columna.

Lisandro: Pro! Cuàl, la que dice...?

D: La que dice: "Deslizò una pregunta curiosa: - Me podría decir su altura exacta?"

A: La verdad...

A: Profe, no la encuentro...

A: Es el último párrafo de la primera columna.

Lisandro: Y también...

A: Està buena, la pregunta està buena...

D: Pàgina 20, finalizando la primera columna... "La verdad, señor Holmes, no lo sè. Es màs alto que el hindù, no tan alto como Gilchrist. Supongo que debe medir cerca de un metro setenta."

Varios: Sesenta.

D: Sesenta o setenta? Perdòn!

A: Èsto también es una pista!

D: Tiene relación con lo que habia pensado Lisandro?

Lisandro: A mì me resultò confuso èsto... còmo es que decia eso de las alturas... 55:12

D: Por què? Què pasò? Què explicación da Holmes al respecto? Porque acà hace Holmes una pregunta curiosa. Esa pregunta curiosa, después, tiene alguna explicación en algún momento del cuento?

Varios: Si.

D: En què momento, Nicole?

Nicole: Por la ventana.

D: Nicole dice que Holmes dijo eso para saber si era tan alto como para llegar a ver los papeles por encima de la ventana. Los papeles estaban adentro del cuarto de Soames. Si? Conrado?

Conrado: No èl lo decia por eso o para pasar por la ventana?

Agustin: No, no, no. En una parte dice...

D: En una parte, què dice?

Agustin: Dice que Holmes, a lo último, cuando dice causò gracia cuando ud. dijo que podía haber pasado por la ventana, a plena luz del dia y... que todos lo podian ver... podría haber cerrado la ventana. En verdad, yo le preguntè eso para saber si tenia la altura, como para ver los papeles. Si estaban ahì ya los papeles...

D: Se acuerdan de esta situación? Se acuerdan? Èsto que acaba de decir Agustin? Les propongo algo. A ver, què querian decir? (Dirigiéndose a quienes levantaban la mano) y les propongo algo para que piensen en forma escrita.

A: Que también, después de eso... (no se entiende)

D: Èsto que acaba de decir Lucia nos puede llevar a pensar, en realidad, por què Gilchrits copiò los exámenes?

A: Fue cuando vio que...

D: Podemos saber?

A: Còmo, profe? Cuàl fue la...?

D: Lucia acaba de decir algo. Repetilo para que todos lo escuchen.

Lucia: Que... es por lo que dijo Agus, que lo tentò.

D: Como que lo tentò, dice Lucia.

A: A ver...

D: Podemos saber cuàl es motivo por el cual Gilchrist copia el examen?

(Muchos comentan entre si)

D: Primero, acà dicen, porque necesitaba la plata.

A: Necesitaba o... si queria aprobar el examen...

D: Què opinan los demás?

A: Como que èl no podía quedarse sin plata.

A: No queria...

A: Como el padre habia perdido todo en las carreras de caballos, èl...

D: Cuàndo dice eso? En la última página...

A: En la página 18 lo dice.

D: En la página 18? Y en la página 23, 2ª columna, dice: "Cuando (Holmes està dando a conocer la conclusión a la que llegò) comprobò que, efectivamente, se trataba de los exámenes, cediò a la tentación. Puso los zapatos sobre la mesa" y, a propósito, hace esta pregunta con respecto a los guantes. Si? Entonces, por què motivo el joven, en realidad, copia los exámenes?

A: Por la tentación.

D: Por la tentación! Se sintió tentado.

A: Capaz que no lo estaba pensando, no dijo voy a copiar los exámenes...

D: No lo pensò intencionalmente, sino que se tentò. En què parte?

A: Se dio la oportunidad...

(Varios hablan)

A: El mayordomo dice que lo habia..., que habia ocultado los guantes... no entendian porquè. Lo habian como cubierto a èl.

D: Por què? Mirà... Nos ubicamos en la página 24, si?

Camilo: La última.

D: Si, Camilo! Lo que no se entiende es por qué, en realidad, Banister oculta los guantes, lo encubre de esta manera.

A: Ahí está. Ahí lo entendí.

D: Dice " Es muy simple, señor, pero a pesar de su perspicacia era imposible que lo supiese. Yo fui mayordomo, padre de este joven. Cuando se arruinó, yo entré aquí como criado, pero nunca olvidé a mi antiguo empleador. Ayer cuando entré a esta habitación y supe lo que ocurrió, lo primero que vi fueron los guantes del señor Gilchrits, olvidados en este sillón. Comprendí todo y me dejé caer sobre ellos. Luego apareció mi pobre y joven amo, a quien en otros tiempos tuve jugando. Está mal que tratara de salvarlo, que tratara de hacer lo que hubiera hecho su finado padre e intentara hacerle entender que no debiera aprovecharse de esa acción?

A: Creí que era él su padre...

(Suenan el timbre y la maestra indica que salgan al recreo)

## 4.4 Escritura al estilo Conan Doyle

### REGISTRO DE CLASE N°4: Intercambio entre lectores posterior a la lectura

**Institución:** Escuela Graduada "Joaquín V. González" - UNLP

**Grupo:** 6° año E, nivel primario.

**Docente a cargo:** Alejandra Omelusik

**Fecha:** 15 de abril de 2015

D: docentes

A: estudiantes cuyo nombre no se reconoce

### Escribir al estilo Conan Doyle

D: El desafío tiene que ver con que escribamos un cuento al estilo Conan Doyle.

A: Qué?

A: Hecho!

A: No!

A: Sí, pero en grupo!!!

D: Cada uno de uds. va a ser el escritor y el autor del cuento. Si bien, cada uno va a pensar su propia historia, van a haber momentos de discusión sobre algunas cosas. Después, cada uno va a tener que seguir solo. Ese cuento va a ser al estilo Conan Doyle.

Julián: Tenemos que inventar nombre y todo eso?

A: Título!!!

Julián: El título, por ahí, lo pensábamos acá...

A: En parejas?

D: Uds. van a ser autores de su propio cuento...

A: Lo tenemos que inventar.

D: A medida que vayamos conversando, acordaremos...

A: Lo podemos hacer de tres hojas, más o menos?

D: Decisiones que vamos a ir tomando...

Lucía: ....

D: En qué cuentos estás pensando? En cualquiera de Conan Doyle.

Juana: ....

D: Juana te quiere ayudar un poco.

A: El escritor.

A: El personaje... quién es

Juana: El conflicto... Sólo escribió historias sobre Sherlock Holmes.

Santiago: No, profe. Mi papá tenía un libro con otras historias.

D: Santi aporta otra información.

A: Podemos hacer una comedia?

D: Si pensáramos en lo que leímos en clase, sería posible escribir una comedia?

(Varios asienten y varios se oponen)

Joaquín:

D: Con qué te parece que tiene que ver lo que estamos leyendo?

Joaquín: Con suspenso...

D: Entonces vamos a escribir historias que tengan suspenso. Vieron los afiches del pizarrón? Estén atentos y pensando en lo que dijo Joaquín...

(Anota el título en el afiche: CUENTO AL ESTILO CONAN DOYLE)

D: Joaquín dijo TIENE QUE TENER SUSPENSO (mientras escribe)

Juana: Tiene que haber un conflicto.

Lisandro: No, tiene que haber un asesinato, un crimen.

Canela: En el cuento de los tres estudiantes no había asesinato.

D: Decís que puede haber un robo...

Lisandro: Las dos cosas son un delito.

Canela: En el libro que estoy leyendo dos veces desaparecen personas.

A: Es depende...

D: De acuerdo a lo que están comentando, Canela dice que ...

D: Acá dijeron conflicto. Por ahí tiene que ver con eso.

Nicolás: Tiene que ver con los giros argumentales.

D: Explicalo para que todos entiendan.

Nicolás: Algo que pasa repentinamente y cambia parte de la historia.

Julián: Por qué argumental si cambia la historia? No es el argumento, es la propia historia.

D: Estás queriendo decir, Nico, que en la historia que estás leyendo hay algo que hace que la historia cambie de rumbo? Algo gira, algo cambia en el argumento. Sí, Julián?

Julián: Ah!, sí.

D: Cómo lo podemos escribir?

A: Tiene que tener...

A: No es necesario...

Santiago: Para mí, podría decir que hay situaciones que cambian parte de la historia.

A: Pero no, necesariamente...

D: *Un giro en la historia*, para poner las palabras de Nicolàs. (Anota)

Lucía: En las historias de Conan Doyle

Joaquín: Para mí, hay que ponerle mucho argumento.

D: Qué sería *mucho argumento*, para vos?

Joaquín: Mucho diálogo.

D: Lo anotamos?

A: No, no...

D: Aunque sea, como posibilidad?

Lisandro: Tiene que ver con Scooby Doo.

(Risas)

D: Por qué hiciste esa asociación?

Lisandro: Porque hay una serie de personajes, pero parece que uno va a ser y después, es otro.

Lucía: Ahí está el giro!

Lisandro: El que más pensás no es.

A: Ahí está la manera de atrapar al lector...

A: Profe, pero a veces, muchos sospechosos pueden no ser.

D: Por ahí, uno de los personajes resulta muy sospechoso por las descripciones y, finalmente, no es.

A: El hindú, por ejemplo.

A: como el profesor lo describió tan correcto...

Conrado: Algo que pasa en mi libro. Al principio, cuando Holmes piensa en una pista, te parece que no va a poder sacar nada, pero después, cuando lo explica, te resulta fácil.

D: ...

Conrado: En un capítulo, Watson

D: Se acuerdan lo que dijo Santi en la clase pasada? Que una pista es una pista cuando está en el lugar del crimen o del delito. Me parece, Lucía, que es lo que estás pensando, que va a variar dependiendo de la historia. Francisco?

Francisco: (asiente)

D: Hay que estar atento.

Nahuel: Pensando, porque tenemos que escribir.

D: Martina, estás de acuerdo con lo que están diciendo tus compañeros?

(Martina no responde)

D: Podrías hacer algún otro aporte? Recordé que Santiago, en la clase anterior, dijo que una pista es una pista cuando está en el lugar del crimen o del delito. Mirá lo que fui escribiendo en el afiche (lo lee). Todas las pistas le servían a Holmes?

(Varios hablan)

D: Martina, no te escuchamos. No estás de acuerdo con algo? Nicole?

Nicole: Debería haber pistas que no tienen mucho que ver para resolver el crimen.

D: Martina, estás de acuerdo con lo que dice Nicole?

(Martina sostiene la mirada, pero no responde)

D: Sol?

Sol: Que haya pistas como que no relacionen al crimen.

Lisandro: Pistas para confundir al lector.

D: Pistas para confundir al lector.

Nacho: Tiene que ser claro todo ésto: el cambio en la historia, los personajes; todos los cambios tienen que ser claros.

D: Dice que todos estos cambios generan interés en el lector para seguir leyendo. De acuerdo? Con qué cosas está pasando que el estilo Conan Doyle te atrapa? Con qué tiene que ver?

A: (levanta la mano) No.

D: Con la historia en general?

Camilo: No va a ser bueno.

Lola: Tiene que ver con tensión del libro. Es policial, te intriga, te atrapa.

Lucía: No sé si es policial, es de misterio...

Nico: Es de misterio.

D: Podemos escribir que tiene que ver con detectives.

Joaquín: No estoy de acuerdo con lo que dijo Santiago.

D: Por qué?

Joaquín: Porque yo vi en una serie que las pistas no tienen que estar en el mismo lugar.

Sol: Creo que se refiere Joaquín a que algo suceda en el cuarto, y no en el pasillo.

Fer: Claro, porque lo que él dijo...

D: Vamos más adelante... Algo más que quieran aportar?

Fer: Algo que no pueda faltar de ninguna manera?

Agustín: El escenario, la escena, las deducciones de Holmes, las deducciones a partir de las pistas...

Canela: Tienen que ser muchas...

A: Tiene que ser breve, porque si no te confundís. Muchas pistas, muchas las deducciones, muchas las descripciones de los personajes...

Lucía: Tampoco va a tener todo!

D: Lo que están diciendo se refiere a las decisiones que van a tomar uds., qué van a incluir y qué no.

Santiago: Lo que faltó es que tiene suspenso, conflicto sobre un crimen y en casi todos hay acción.

(Varios difieren con Santiago)

A: No en todos.

A: No es algo que NO tiene que faltar.

Camilo: No necesariamente tiene que ser. Necesariamente tiene que ser en esa época?

A: En qué época están pensando?

Camilo: Porque Sherlock Holmes pasa en la edad industrial.  
D: Qué es la edad industrial?  
Canela: Por 1800.  
D: Si vamos a escribir al estilo Conan Doyle, tendremos que ubicarnos en esa época?  
A: Si querés que esté Holmes, sí.  
D: Hay algo que no les dije cuando les hice la propuesta, y por ahí se relaciona con la discusión de ahora. Es que al escribir al estilo Conan Doyle... (Los niños interrumpen)  
Canela: Hay que usar el lenguaje...  
D: Ah, no les iba a decir eso, pero acabás de decir algo muy interesante. Repetilo, por favor.  
Canela: Hay que usar el mismo lenguaje.  
A: Ese lenguaje.  
D: Anoto lo que dijo Canela y les digo lo que me olvidé *que no se dé cuenta el lector que está escrito por uds., que piense que está escrito por Conan Doyle.*  
A: Ah.... Bueeeenoooo  
A: Pero ahí tenemos que ser escritores!  
(Muchos comentan, se ríen)  
D: Retomando lo que decían más lo que acabo de agregar: la época, el lenguaje... Es importante para alcanzar y lograr el desafío? Fermín?  
A: No te vas a poner en 2015!!!  
Lola: Para colmo, no podemos decir de la nada sobre Sherlock o Watson. No podemos poner auto en vez de carruaje. Hay que tener cuidado...  
A: Hay que hacer borradores!  
D: Para pensar en algunas cosas, los borradores. Vamos a volver sobre algunas cosas para saber si nos estamos ajustando a la propuesta del desafío.  
A: Dos cosas: sobre las pistas y el giro. Me hizo acordar a un capítulo en que te contaba dos casos que, al final, se unían.  
Lucía: Es como en el libro de la señal de los cuatro.  
D: Por último...  
A: Cada uno que haga en una hoja. Que escriba un personaje y vaya agregando lo que quiera.  
D: Estás planificando. Organizo las ideas y después voy a ver qué tengo, qué falta, qué debería agregar. Mañana continuamos con esta clase. Después va a tener continuidad. Lautaro, si tenemos que, en este momento, escribir en la carpeta qué estuvimos conversando hasta ahora, qué registrarías? Qué aprendiste en esta clase? Pensá. Otra: qué hicimos en esta clase?  
Lautaro: Cómo trabajaba Conan Doyle.  
A: ...  
D: Sigamos el hilo de la conversación. Marti, podés ayudar a Lauti? Malena?  
Malena: Hablamos sobre el estilo Conan Doyle.  
D: Si hablamos del estilo, de qué hablamos y por qué?  
Felicitas:...  
D: Por lo que estamos leyendo, solamente?  
A: Porque vamos a escribir un libro.  
D: Un libro? No... una novela? Sería demasiado ambicioso.  
Fermín: Una historia, un cuento.  
Celeste: Si el horizonte es *el estilo Conan Doyle*, hay que tener mucho cuidado, como dijeron acá!!  
(Toca el timbre)



## 4.5 “Nido de avispas”

### REGISTRO DE CLASE N°5: Intercambio entre lectores posterior a la lectura

Institución: Escuela Graduada “Joaquín V. González” - UNLP

Grupo: 6° año E, nivel primario

Docente a cargo: Alejandra Omelusik

Fecha: 10 de junio de 2015

D: docentes

A: estudiantes cuyo nombre no se identifica

Lectura cuento: “Nido de avispas” de Agatha Christie.

DOCENTE: 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..

DOCENTE: ¿qué parte? ¿Querés leerla?

LUCÍA: cuando decía que si iba...

DOCENTE (I): ¿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.

DOCENTE: ¿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

DOCENTE: ¿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.

DOCENTE: ¿y eso en qué momento de la historia?

LUCÍA: ¿Cómo?

DOCENTE: En qué momento de la historia que se está contando te enterás de esa situación...

LUCÍA: Ahí en ese párrafo

DOCENTE: ¿Pero en qué momento? ¿Al comienzo?

LUCÍA: No, casi al final

DOCENTE: Al final recién, al principio no entendías... ¿a ver Lisandro?

LISANDRO: El cuento está hablado en tercera persona.

DOCENTE: ¿Eso querías comentar?

LISANDRO: Sí, estaba buscando en qué persona estaba hablado y no lo encontraba y me di cuenta.

DOCENTE: ¿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.

DOCENTE: Y por qué pensaste en esa... a ver... mientras estábamos leyendo, ¿vos querías saber en qué persona estaba narrada la historia?

LISANDRO: Me di cuenta en la primera página.

DOCENTE: ¿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.

DOCENTE: 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...

DOCENTE: ¿y sabemos quién es el narrador?

Varios: no... es alguien que no existe

A: ...A mí me paso 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... pensamos que Poirot era como Watson y yo después...

DOCENTE (I): Acá dicen que Husting era como Watson, no Poirot

A: ...pero si es como Watson él aparece en todas las aventuras de Sherlock...

DOCENTE: ¿Y en esta historia Husting es el que está narrando?

NICOLÁS: no, porque hay un momento en el que dice... (no se le entiende) es Poirot, o sea que recién (o “lo recibe” tampoco se entiende) ahí como si nunca lo hubiese conocido, así que podríamos sospechar o imaginar que está en tercera persona pero algo que quería decir sobre Husting y Watson... Son como un estereotipo, que representan el lector que siempre duda así en algunos momentos

DOCENTE (I): Para vos tanto Husting como Watson son estereotipos...

DOCENTE: que representan el lector...

DOCENTE (I): ¿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...

DOCENTE: el protagonista, el antagonista, el estereotipo, ¿como que son formas de clasificar a los personajes pensás vos?

NICOLÁS: Sí

DOCENTE (I): ¿y qué es un estereotipo?

A: yo no sé lo que es

DOCENTE: ¿Alguna vez escucharon hablar de esa palabra?

Varios: 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"...

DOCENTE: "estereotipo" con algo "típico" tiene algo que ver

JOSEFINA: ¿es como lo que va a pasar, lo que define el modelo?

DOCENTE (I): ¿Josefina?

JOSEFINA: lo que pregunto... si es como el modelo, de lo que va a pasar

DOCENTE: 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?

DOCENTE: Esa es una historia en la que nos basamos, pero ¿alcanza a ser un modelo?... ¿qué es un modelo?

DOCENTE: ¿Canela?

CANELA: es como... difícil de explicar... es una forma de algo, un tipo de algo...

DOCENTE: Como un modelo, una forma o un tipo de algo..

JUANA: dice algo del estilo, no se entiende bien

DOCENTE: ¿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...

DOCENTE: Nico dijo algo muy específico... él dijo que Husting y Watson son estereotipos, pensemos qué querrá decir...

DOCENTE: Y es más, lo pensó como forma de clasificar a personajes...Lo buscaste en el diccionario... ¿a ver?

A: 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

DOCENTE (I): ¿que se repite?

DOCENTE: como que tienen características que se repiten...que después se pueden encontrar en otras situaciones o en otros personajes

A: como que son parecidos

DOCENTE (I): ¿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... 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.

DOCENTE (I): como que están representando el pensamiento del lector

NICOLÁS: sería como la costumbre del ser humano promedio, a tomar el camino más fácil y fallar en eso...

DOCENTE: 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: si...

DOCENTE (I): ¿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

DOCENTE: ¿En todas las historias ustedes encuentran que hay un estereotipo?

A: para mí no...

DOCENTE: Acá encontraron *estereotipar*, a ver...

A: 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"

DOCENTE (I): ¿Eso tiene alguna relación con lo que dijo Nico?

A: no...

DOCENTE: ¿entendieron esa definición que leyó Nahuel?, vuelvan a escucharla todos

NAHUEL: "Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con características inmutables"

DOCENTE: ¿saben lo que significa inmutable?

A: que no puede mutar... que no se puede cambiar o modificar nunca.

A: "imagen o Idea adoptada por un grupo, concepción muy simplificada de algo o de alguien"

DOCENTE (I): y esto de la idea que comparte un grupo...

DOCENTE: un grupo y además que esa idea no cambia... sino que se va como trasladando a otras cosas ¿no?

DOCENTE (I): y Nico decía que estos personajes representan las ideas que tienen los lectores, ahí tiene relación...

DOCENTE: 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 el (no se entiende) todos pensaban en el momento que sería o Parker o 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...

DOCENTE: Vos lo que estas queriendo decir es que en relación a los personajes, y lo traduzco 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...

DOCENTE: 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 estuvo pensando en su momento Husting o Watson, ¿es eso?

NICOLÁS: Sí

DOCENTE: ¿Están de acuerdo? ¿Conrado?

Varios: 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

DOCENTE: ¿Francisca?

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 leés eso.

DOCENTE: ¿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?!

DOCENTE: ¿Malena? ¿Para vos es como Arthur Conan Doyle?

MALENA: Sí, siempre que te parece cuál es el sospechoso, no es, es el contrario

DOCENTE: ¿y qué te pasa con este cuento, con Nido de avispas, te llevo a pensar lo mismo? ¿Esto mismo que decís con Arthur Conan Doyle?

MALENA: Si si

DOCENTE: ¿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

DOCENTE: ¿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..

DOCENTE: ¿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

A: No, para que no sea lenta la muerte y sea rápida

A: Para mí no quería que él no sufra

DOCENTE: ¿Por qué quería la muerte Harrison?

A: Por la venganza

DOCENTE: ¿Qué venganza?

A: 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 Molly Dean 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 hacer más rápidamente y el otro iba a morir sufriendo porque la horca te ahorca...

DOCENTE (I): horrible la muerte...

DOCENTE: ¿Están de acuerdo con lo que dijo? ¿Vos Fermín?

FERMÍN: Que Harrison se quería vengar porque el otro le había sacado la prometida,

DOCENTE: ¿quién le sacó la prometida a quién?

Ax: Harrison a Langton

DOCENTE (I): ¿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.

DOCENTE (I): ¿Entonces vos decís que Langton tenía intenciones de asesinarlo?

SANTIAGO: Sí

A: Claro...

DOCENTE: ¿Y podemos saber cuál es el motivo del crimen?

A: Es que ya que Harrison le sacó la mujer a Langton, de alguna forma primero empezó a parecer un poco más racional (¿racional? No se entiende bien), 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.

DOCENTE: ¿Y quién quiere matar a quién?

A: ¿Langton a Harrison?

Varios: Non no no... para mí los dos.

DOCENTE: ¿Cuál es el verdadero motivo del crimen?

Varios: Le sacó la prometida...

DOCENTE: ¿En algún momento en el cuento, en la historia sabemos cuál es el verdadero motivo del crimen? ¿Dónde? Lucía dice que sí...

DOCENTE (I): Lautaro ¿vos que pensás?

DOCENTE: Vuelvo a preguntar, en la historia, ¿en algún momento sabemos cuál es el motivo del crimen? (silencio, ninguno quiere responder...)

A: Había que buscar una parte donde dice verdadero crimen...

DOCENTE: ¿Dónde dice? Buscalo, ¿los demás?

DOCENTE: ¿Francisco?

FRANCISCO: Era sobre la pregunta, ¿Era cuál era el conflicto?

Varios: El motivo...

DOCENTE: ¿Motivo de qué?

Varios: asesinato...

FRANCISCO: El motivo era que le había sacado la prometida a...

DOCENTE: ¿Quién a quién?

FRANCISCO: No me acuerdo los nombres...

A: Molly Dean...

DOCENTE: 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 Molly Dean, 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)

NICOLLE: "*sé algo más, sí sé algo más vi a Claude Langton y Molly Dean, 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*"

DOCENTE: ¿Cuál es esa relación entonces?

NICOLLE: Que Langton y Molly eran pareja y...

A: Y Harrison se roba a Molly

NICOLLE: Que... Harrison se la robó a Langton, y entonces...

DOCENTE: ¿Y después qué sucede con Molly? Por lo que acaba de decir Nicolle, era pareja de Langton, (Varios: Langton) se separa y cae en brazos de Harrison, pero parece ser que Molly no termina con Harrison

A: Con Langton no termina

A: Con Harrison

A: Nono con Langton termina

DOCENTE (I): Qué confusión...

DOCENTE: Vuelvo a leer esta parte: "*...ignoro la causa de la ruptura de enamorados que llevó a separarlos...*", ¿separarlos a quiénes?

Varios: A Molly y Langton.

DOCENTE: (sigue leyendo) "*poniendo a Molly en los brazos de usted*" ¿quién es usted?

Varios: Harrison.

DOCENTE... (sigue leyendo) "*pero comprendí que los malos entendidos habían acabado entre la pareja y que la señorita Dean volvía a su antiguo amor*"

Varios: Aaah!!

DOCENTE: ¿Cuál era ese antiguo amor?

Varios: Langton

Varios: O sea que terminó con... se volvió a enamorar otra vez... entonces Langton no tenía por qué vengarse...

DOCENTE: 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*"

DOCENTE: ¿Entonces? ¿Cuál es el verdadero motivo?

A: Que antes de casarse lo dejó... por... Harrison

DOCENTE: ¿En algún momento Poirot habla de cuál es ese motivo, lo aclara? ¿Leemos un poquito más? página 38, primer párrafo, ¿Sofía?

(Varios: 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 moleste en negarlo*"

DOCENTE: ¿Cuál es el verdadero motivo?

Varios: Odio

DOCENTE: ¿Cuál es ese sentimiento que lleva a Harrison a querer cometer semejante crimen?

A: venganza...

A: odio...

DOCENTE: ¿Camilo?

CAMILO: Hay tres palabras para definirlo: amor, odio, venganza.

DOCENTE: ¿Para vos definen los motivos por los que se quiere cometer el crimen?

A: Furia también...

DOCENTE: como no todas las voces fueron escuchadas, quiero que escriban qué los llevó a pensar el cuento que leímos.

## 4.6 Intercambio lector

### REGISTRO DE CLASE N°6: IV Intercambio Lector

**Institución:** Escuela Graduada "Joaquín V. González" - UNLP

**Grupo:** 6° año E, nivel primario

**Docente a cargo:** Alejandra Omelusik

**Fecha:** 10 de septiembre de 2015

**D:** docentes

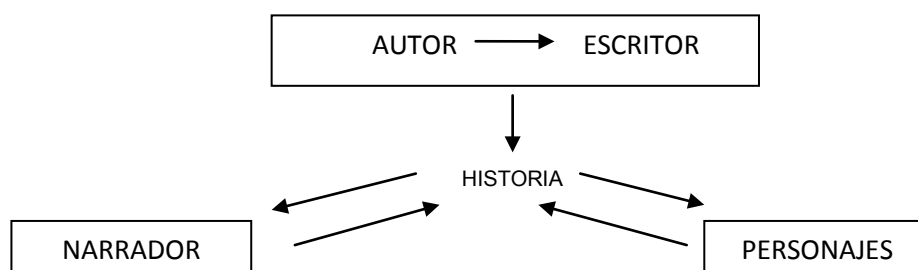
**A:** estudiantes cuyo nombre no se reconoce

D: Yo quería empezar el intercambio a partir de algunas de las preguntas que uds. plantearon en la consigna. Cuando pensaron en función de la historia que están leyendo, muchos plantearon cómo hace el escritor para que esa historia que quiere contar resulte buena y que parezca real. Podríamos pensar a partir de esto y relacionarlo con la consigna y los personajes.

(Se interrumpe la clase para poner el celular y grabar)

La maestra escribe en el pizarrón:

Pensamos en la historia, en el narrador y en los personajes y cómo se propone, cómo el autor está pensando en cómo hacer funcionar esto. Sí?



Alguien recuerda la pregunta? A ver, Mora?

Mora: Creo que habías preguntado, si no me acuerdo mal, qué tenía que tener una historia para que sea buena? Para mí, depende del narrador o la autora del libro, de qué género quiere hacer la historia. Después, por ejemplo, si quiere que sea policial, como la que estamos leyendo, debería tener algo de suspenso, intriga tal vez...

D: Suspenso e intriga. Son elementos que debería tener una historia, si pensamos en un género particular y vos lo estás remitiendo al género policial, como género o historias que vos considerás que pertenecen a ese género deberán tener intriga y suspenso para resultar buenas. Buenas historias. Todos piensan lo mismo que Mora?

Josefina: No, para mí depende... Depende de...

D: A ver... Juana?

Juana: Para mí el autor, depende... Si quiere hacer una historia buena, depende de lo que él piense que es bueno en una historia. O sea... al autor le puede gustar... terror y al lector puede ser que le guste otra cosa.

Mora: Y... no te vas a comprar un libro de terror, si no te gusta...

Juana: Puede ser, pero... tiene que ver con el autor, como dice Mo.

D: Están escuchando? Entonces, para vos, tiene que ver con una decisión del autor. En ese sentido... Con lo que le gusta, con lo que le parece bueno al escritor... Lucía?

Lucía: En realidad, el que califica el libro es el lector... Porque... el escritor, por más que lo pueda... lo va a calificar el lector. Lo va a calificar, como decía Juana, el género que le guste, porque lo va a hacer, seguramente, de ese género. Por ejemplo, si al autor le gusta el terror, va a ser terror. Pero, por ahí, al lector, primero que si no le gusta, no creo que se compre un libro... No te vas a comprar un libro de un género que no te gusta.

Josefina: Y si se lo regalan?

Lucía: Y... no sé... lo cambiás, pero... En ese caso de que compre o le regalen o tenga que leer para la escuela o algo así... algún género que no le guste, el lector es el que lo califica, entonces el autor ahí no tiene nada que ver, digamos...

D: Y siempre..., a ver... en función de lo que vos dijiste... No sé si todos escucharon porque hay un grupo que está, me parece, en otra cosa... Qué pasa? Les tengo que llamar la atención? En función de lo que acaba de decir Lucía, sí? Una de las cosas que dijo es que el lector elige... y esto es algo que vos suponés, el libro que va a leer en función del género. A todos les pasa lo mismo? Cuando van a elegir un libro para leer... sí?

Josefina: Yo lo elijo por el título.

D: Lo eligen pensando en el título?

Varios: Sí. No. Yo elijo pensando en... (Muchos hablan o comentan entre compañeros)

D: A ver, Julián? Levanten la mano, levanten la mano...

Julián: Yo, por ejemplo... si tengo que elegir un libro, no sé... no sólo por género, sino... no sé, tengo un cuento de Edgar Alan Poe que me gusta mucho, eh... pero... si me intriga otro título que ni siquiera..., que no es del mismo género, yo lo puedo elegir aunque no sea del mismo género. Puede ser de otro género, pero lo elijo también por el título... como dijo Fran. Eh... Si me intriga qué va a pasar en el libro, lo elijo.

D: Mmm... Camilo?

Camilo: Yo primero quería decir que, para la respuesta a esa pregunta de cómo es una buena historia, diría una respuesta de algo de aventura, pediría, algo más de acción, que están contestando todos más para la policial... Y yo tenía una pregunta más dirigida a cosas más de acción, una cosa así... Pero en el tema que dicen sobre cuando uno elige un libro, yo... primero me fijo en lo que dice la gente y después voy y leo la contratapa... Me fijo todo... No es que miro la tapa y digo bueno, éste está bueno, pero...

Varios comentan (No se entiende). (Alguien, riéndose, dice... "Yo sí")

Camilo: Yo primero sé la idea que tiene la gente y...

(Varios comentan)

D: A ver, Joaquín?

Joaquín: Yo... cuando voy a elegir un libro, algunas veces leo la parte de atrás, la contratapa y veo de qué se trata. Ahí sí...

Varios: Sí, yo también.

D: (Dirigiéndose a Joaquín) Y si te interesa la contratapa?

Joaquín: Ahí sí.

D: Elegís ese libro. Qué encontrarás, qué tendrá esa contratapa que vos leés que hace que te atrape la historia, que te resulte porque... Volvemos al punto de partida: *qué hace que una historia sea buena?* Para que resulte buena, que uds. hablaban de... que algunos hablaban de buena como de atrapante, no? Como que les genere interés... Le genere interés al lector...

Lucía: Eso es lo principal que tiene que tener la historia.

D: Porque vos, Lucía, decías, no sé si todos piensan lo mismo, que una obra siempre es valorada por ese lector que lee la obra, no por la valoración que le da, por ahí, el escritor. Sí? Como que el escritor necesita también esa valoración del lector. Incluso, decías vos Lucía, para tomar decisiones sobre qué escribir, la historia. No? Era eso lo que decías, no Lu? A ver... Joaquín?

Joaquín: No, que... Yo también pienso, cuando leo los libros, cómo llegó a pensar de lo que se trata el libro. Como en el libro que leí, en "Octubre, un crimen", cómo llegó a pensar que había una carta dentro del dobladillo de un vestido... Eso yo me llegué a preguntar... Por eso lo elegí.

D: Y cómo te parece que se le pudo haber ocurrido eso a un escritor?

Joaquín: No sé... cuando leía siempre tenía la duda... cómo había llegado a pensar eso.

D: Y los demás? A ver, Juan?

Juan: O sea... A mí, mucho el género de a..., mucho me gusta el género de acción, de aventura, por ejemplo... no sé... entrar en movimiento y saltarlo... pero también así, de detectives. Pero el género de Sherlock Holmes me aburrí mucho, no era que no...

D: Y cuál es el género de Sherlock Holmes, para vos?

(Muchos hablan) "Es re aburrido"

Juan: Es como solamente investigar... Estaría bueno que... que haya como más, mucha más intriga de la que hay en ese libro y que no sé... que, en algún momento, se ponga un poco más de..., más interesante...

Varios comentan y se dirigen a Juan. "Che, che... más acción!" "Pero eso es una comedia!"

D: A ver, entonces... (Siguen hablando) Me parece que están ligando algo distinto a lo que estaban comentando en función de *qué tenía una historia para que despertara el interés en el lector, para que resultara buena o interesante.* Y hablaban, en primer lugar de la intriga y del suspenso, pero ahora uds. están agregando la acción. Sí? Tiene que tener acción...

Juan: O adrenalina.

D: Más adrenalina... Qué significa "y más adrenalina"?

Juan: Que haya más, como más partes en las que se juegue la vida, haciendo cosas... (risas) Y... a mí me encanta eso.

D: A ver, lo que querés decir es que, por ahí, en esa historia se llegue como a situaciones límite...

Juan: Sí.

Josefina: Y... pero... eso ya es acción, no tanto terror sino acción. Es otro género.

D: Y vos, Josefina, estás pensando en otra cosa?

Josefina: Claro, para... es otro género! Para que pongan su vida en riesgo es otro género. Ya es acción, pasa a ser acción, digamos... No es tanto, digamos, horror o terror, digamos, que... o sea es más acción que eso.

Camilo: Sherlock Time es más acción que eso.

Josefina: Hay diferentes tipos de terror.

D: A ver, Camilo?

Camilo: Sherlock Time se supone que es un detective y todo, pero... hay más acción, más que nada. Es más ciencia ficción que de misterio o... de un... policial. Y... Yo estoy de acuerdo con Juan en que... yo prefiero una historia en la que se jueguen la vida.

Juan: La mayoría... vos decís "todo muyyyy calmo", quizás, te bajonea, o sea... no te da muchas ganas de leerlo. (Varios se ríen) Y después, ya después... con el otro cuento, ya es como que sabés lo que va a pasar... y todo... y... no te da muchas ganas de leerlo...

Camilo: Tampoco pido que... salten de un edificio y caigan en un lugar que no saben que está lleno de gente.... (Risas), pero... para el cuento que estoy escribiendo....

D: A ver si estoy entendiendo lo que están tratando de decir... A ver? A ver si nos escuchamos... A ver, qué es lo que los demás también entienden qué quieren decir los compañeros... Que en esa historia tiene que haber algo que sorprenda al lector? Tiene que ver con el factor sorpresa asociado a la acción, asociado a situaciones límite o extremas, de riesgo?

Camilo: A mí me gusta...

Lucía: (Lo interrumpe) Son gustos.

D: Son gustos, dicen por ahí. No todos tienen el mismo gusto.

Lucía: Claro! Ni la misma opinión sobre...

D: Nacho?

Nacho: A mí..., yo coincido con los chicos, pero... a mí... lo que me llamó la atención de Sherlock Holmes es que... tenían un caso y si tenían que viajar a algún lugar, lo hacían sin importar lo que pase... Si tenían una pista, ponele en China, se iban a China! (Muchos se ríen)

D: Y eso te gustaba... Esa capacidad de decisión de los personajes...

Nacho: Sí... mucho.

D: Esa capacidad de decisión de los personajes.

Joaquín: Sin pensar mucho...

D: Y que no lo piensen mucho, decís vos?

Joaquín: Claro!

D: Qué querés decir, a ver?

Josefina: Que sean tan impulsivos. En "Octubre, un crimen" yo puse en el diario eso. El personaje principal, el que lo relata, es muy impulsivo. Tiene una pista y chau... va y ni lo piensa... (se ríe) Es demasiado directo.

Camilo: Se va... es arriesgado.

D: A ver, Lisandro?

Lisandro: Es osado. Con esto de valorar el libro, me parece que depende del género que le guste al lector... Puede ser un libro documental, un libro de aventura, de acción, de terror... Un montón de géneros. De Harry Potter, ese es de aventura...

D: Cuando... a ver, Santi?

Santi: Me parece que también, o sea en otros... cuentos serían, no sé... es como que, por ej. en el que leí yo, que se llama "Detectives en Palermo Viejo" no da tanta vuelta como en otros que leí. Por ejemplo, hay otros que leí que estaban buenísimos! Los de Conan Doyle, no hay duda, pero daban mucha vuelta para decidir algo... En éste, tiene algo que es distinto, que es... eso... que no dan tantas vueltas... O sea, si se deciden en algo y lo hacen. Como decía también Nacho... si tienen una pista en China, se van hasta China. Está bueno eso. Son de... o sea... se deciden! No son indecisos ni nada de eso... Por ejemplo, eh... como decían por ahí, tienen una pista en China y se van a China, pero... es... así como que en otros libros que leí no lo piensan.... En otros libros que leí, por ahí sí lo piensan mucho, se hace medio plomo para decidir algo.

D: Lo que están pensando también es en relación a los personajes que intervienen en esa historia... Sí? Y... algo sobre lo que también que uds. se preguntaban... En este caso, las características de un personaje podemos pensar que hacen que esa historia sea buena? Ya de que haya intriga, suspenso... y que aparezca acción..

Santiago: Y... le da un toque...

D: También tendrá que ver con los personajes y con las características de esos personajes?

(Varios hablan) No, profe... no es solo la historia... es algo que...

D: A ver, Lola?

Lola: Eh... Y... Es... como obvio que los personajes son de las cosas más importantes en la historia. Porque sin personajes no hay historia, directamente. Porque es como... Seguir camino... A mí no me gustó nada de la historia ni los personajes ni nada, pero me gustó el cuento. No, no tiene sentido...

Josefina: Puede ser!!!!

Varios: "Para mí, sí." "La historia!!!"

Josefina: Porque la historia no se basa en los personajes!

D: Qué opinan los demás con respecto a lo que dijo Lola? Lola dijo que sin personajes no hay historia. Que uno no puede decir que le gusta la historia, si no le gustan los personajes. No decías algo así? A ver, Nicole?

Nicole: Tiene razón Lola, que si los personajes no están en la historia, no sirve; la historia no tendría sentido. No se puede tratar un historia de... no sé... bolsas. (Se ríen) La historia no tendría sentido, no tendría como una... no sería una historia, directamente. No sería una trama. De hecho, sin personajes la historia no tiene una trama.

...: Toda historia tiene un personaje, porque si no....

D: No escuché lo que dijiste.

Nicole: Si no hay un personaje, la historia no tiene una trama.

D: Sin personajes la historia no tiene una trama. Qué querés decir con eso?

Nicoles: En el cuento no habría historia... porque se supone que el personaje o, bueno, la persona sería el que iría armando a la... al cuento.

D: A través de los personajes se armaría la historia, decís vos...

Joaquín: Profe, pero para mí...

Lucía: Los personajes le dan vida a la historia.

D: Los personajes, dice Lucía, le dan vida a la historia. Qué habías agregado vos, Sol?

Sol: O sea... hay diferentes formas de ver un personaje... porque se puede tratar de un animal, todo es un personaje o... aunque no sea una persona o que hable o algo así, algo le pasó a ese objeto o animal o persona. Es un personaje porque es parte de la historia.

Nacho: En "La Bella y la Bestia" son objetos, son personajes, pero hablan...

...: Bueno, aunque no hablen. Pero si un documental se trata de una bolsa, eh... primero que hay alguien que habla sobre las bolsas. La bolsa termina siendo un personaje, por ahí...

...: De hecho, el personaje también va a ser importante porque se trata de él.

(Varios asienten) (Algunos discuten entre ellos, hablando del narrador)

...: El narrador también es un personaje! Sin narrador no habría nada...

Fernanda: Chicos, no se escucha.

...: Porque el narrador también es un personaje...

D: A ver? No sé si están escuchando lo que están diciendo por acá...

Fernanda: Tienen que escuchar lo que dicen las chicas para poder después opinar.

...: Si no hay narrador, no hay historia... (Risas)

D: A ver, si retomamos lo del narrador, sí? Te parece que un narrador en 3° persona es personaje de la historia que está contando. Además de ser narrador no es personaje... Puede influir en esa historia o no?

Conrado: El narrador también es un personaje, entonces tendrían que ser hojas en blanco, porque quién narra?

Josefina: Puede ser en 3° persona y no es un personaje.

Lucía: Puede ser un persona y mismo tiempo el narrador.

Josefina: Pero si no interviene, puede contar todo lo que pasa. Como si estuviese observando desde otro punto, desde otro lugar, desde su punto de vista, pero no es un personaje.

Canela: La 3° persona siempre es así, no es nadie, pero hay veces que el que cuenta en 3° persona tiene que ver con esa historia, porque se la contaron o la sabe. Sigue siendo una persona.

Lola: Si pensamos en Conan Doyle, el narrador sería Watson, influye en la historia. Pero si es como en otros cuentos, una voz en off que no influye en nada no es un personaje. Sólo estar vivo no hace que sea un personaje. Habla de los narradores que no son un personaje en la historia, no como Watson.

Francisca: Eso sería en 1° persona.

Julián: Depende del libro. En 5° leímos a Don Quijote y nunca supimos quién es el narrador. Decíamos que era una voz en off.

D: (Resume lo que hablaron hasta el momento con respecto al narrador) ¿En los dos casos, el narrador en 1° persona y en 3° persona, influyen en la historia?

Lautaro: Por ahí, sí como, por ahí, no.

D: Qué querés decir?

Lautaro: Que, por ahí, a veces, el narrador en 3° persona ayuda en algunas cosas y otras veces... como que...

D: ¿Estás pensando en algo en particular, cuando decís que el narrador en 3° persona ayuda? En algo estás pensando, en algo... ese algo es la historia... ayuda en la historia? Lo decís en función de algo que leíste, de tu experiencia como lector? De libros que leímos este año, en años anteriores o leídos en forma particular?

Lautaro: (Se queda callado)

D: Hay algún ejemplo que se te ocurra? Por qué lo estás pensando? Por qué lo pensás como posibilidad?

Lautaro: (Se queda callado)

D: Entendieron lo que dijo Lauti?

Varios: No.

D: Entonces explicalo, para que tus compañeros puedan entender lo que vos estás pensando y además puedan pensar si están de acuerdo o no con vos. Sí? Explicalo, que todos te escuchamos, dale!

(Lautaro permanece en silencio. Se sonríe. Está pensando, pero no habla)

D: Querés seguir pensando, Lautaro?

Roxana: Alguien se acuerda de lo que dijo Lautaro? Que el narrador es parte de la historia...

D: (A Lautaro) No querés seguir hablando en este momento? Querés seguir organizando lo que estás pensando? Sí? Fran, y vos qué estás pensando?

Francisco: Yo? Eee... Quería decir algo de antes, que en la historia puede ser que el narrador puede en vez de..., decir el nombre al final, no al principio.

D: Y eso hace que una historia resulte buena, interesante?

Francisca: Sí.

D: Y vos, Fermín... Qué estás pensando en función de todo lo que estuvimos diciendo hasta el momento? De lo que pensaban tus compañeros...

(Fermín no habla)

D: Nada? A ver... si retomamos lo del narrador, te parece que un narrador en 3° persona, que no es personaje de la historia que está contando, además de ser narrador no es personaje, puede influir en esa historia o no?

...: En "La mano del muerto" también...

D: Qué leíste?

Fermín: "La tercera puerta"

D: "La tercera puerta", de Norma Huidobro. Quién leyó también "La tercera puerta"?

Julián: Yo también lo leí.

D: En "La tercera puerta", qué sucede con el narrador, cómo es ese narrador?

Conrado: Eee... Un personaje?

D: Cómo?

Fermín: Sería una persona, entonces.

D: El narrador también es un personaje?

Fermín: En 1° persona.

Francisca: Pará. Depende...

D: Qué querés decir, Francisca?

Francisca: En 3° persona no es parte, es parte de la historia, pero no es un personaje... Es parte de la historia, pero no es un personaje. En 1° sí, ya es un personaje.

D: Siempre es así? A ver, Conrado?

Conrado: No.

D: No? Y está convencido de que no.

Conrado: (Cuenta algo que leyó)

Lola: (Refiriéndose a la historia de la que Conrado habla) Un conejo empezaba contando, relatando. Y primero había una foto de él empezando a relatar: *les voy a contar una historia de una tortuga y una liebre*... creo que era, entonces después, como que él abre el libro y la historia se va al libro. Después empieza a contar la historia y él ya no aparece... Lo narra, pero... Ahí, al principio, es un personaje...

D: Mmm

Santiago: Él en la historia no influye.

Lola: Sí, por eso! Es 3° persona porque...

...: En realidad son dos cosas, porque él aparece... al principio aparece..., pero después él no aparece más en la historia.

Josefina: Y bueno! Un montón de veces un personaje a veces aparece y después... no aparece más.

...: Para mí sería 3° porque él está narrando y los personajes hablan... la tortuga y la liebre...

D: Te acordás cuál es el libro?

...: (Callado)



D: No te acordás.  
 ...: No.  
 Julián: En "La tercera puerta" lo que pasó me pareció bastante raro. Había un personaje que arreglaba las tuberías, que era un plomero, se llamaba Benito y que solo... solo... era el único personaje en todo el libro, que lo describieron. Después... los demás personajes: la protagonista, los demás ni el color del pelo decían. El único que describían perfectamente era a Benito.  
 Josefina: Y quién era la protagonista?  
 Julián: La protagonista era una chica.  
 Fermín: No entiendo. Decían la edad?  
 Julián: Sí, está Dora... Sí, pero igual Dora no era protagonista.  
 (Fermín habla, pero no se escucha)  
 D: Cómo, Fermín?  
 Fermín: Hay cuatro protagonistas.  
 Josefina: Cuatro protagonistas?  
 Fermín: Sí, cuatro.  
 D: Cómo decías, Joaquín?  
 Joaquín: Que el libro se divide en 4 secciones donde hay cuatro protagonistas.  
 Julián: En cada uno se cuenta desde un punto de vista.  
 D: Es el punto de vista de cada personaje? Ese es el motivo por el que el narrador está en 1° persona? Eso están pensando? Lisandro.  
 Lisandro: Quiero decir dos cosas. Una, que le quiero responder a Santi que, él que dice que elige todo el cuento con intriga, quién era el que narraba... pasa... En un capítulo de los Simpson, que viene Lady Gaga a Los Simpson, a uno lo narra alguien que al final dice: *yo era uno de los bailarines* y no sé cuánto... y decía quién era. Y también (varios chicos lo interrumpen y comentan porque lo reconocen) decía *yo soy uno de los bailarines*. Y también... que pueden haber libros sin personajes. Por ejemplo, mi papá hizo un libro de arte, que contaba cosas del arte. Y estaba narrando en 3° persona, y nunca decía quién era el narrador. No tenía personajes, contaba todo el día de arte. Contaba de arte, contaba obras...  
 D: Pero era Literatura?  
 Lisandro: Sí, contaba de arte.  
 ...: Pero... qué contaba?  
 D: Pero qué contaba sobre el arte?  
 Lisandro: Contaba cómo eran las obras y esas cosas.  
 D: Describía obras y daba a conocer interpretaciones sobre esas obras.  
 Lisandro: (Dirigiéndose a algún compañero) No... cuadros no.  
 D: A ver, Lisandro. No estamos hablando ni de cuentos ni de novelas. Describió otras cosas... Sí? A ver... Retomando un poco el punto de discusión, sí? Partimos de esta idea de pensar ¿cómo hacer que una historia resulte buena o interesante? ¿Qué debería tener? Y lo relacionaron... además de intriga, misterio, que tenga acción; hablaron incluso de distintos géneros... sí? Hablaron también de la valoración que necesita un escritor de su obra, pero que esa valoración sea dada por un lector... y que, en función de esa valoración que hace el lector, el escritor también toma decisiones... Sí? Cuando hablaron también de qué hace buena a una historia, surgió esta necesidad de hablar de los personajes y de cómo son esos personajes; cómo se describe a esos personajes. Y también, a raíz de los personajes surgió el tema del narrador, que también es algo que a todos los está inquietando... Y pensando en un narrador en 3° persona, que cuente la historia y en un narrador en 3° persona que no sólo cuente la historia, sino que sea personaje de la historia y en un narrador en 1° persona. Sí? Si volvemos al tema de los narradores en función de la historia, ¿qué relación tendría para uds. el narrador para que esa historia resulte buena o interesante? Sí? O que la puedan recordar? Por ejemplo, por qué Julián recordó la historia del Quijote que leyeron el año pasado? Sí? También, por ahí, lo que hace que una historia resulte buena tenga que ver con que sea recordable también por parte del lector... No es cierto?  
 Josefina: Puede ser que la recuerde porque sea muy aburrida también, que haya sido muy mala... Que leerla también haya sido como un peso leerla.  
 D: También! Pero si lo pensamos en función de querer lograr que una historia resulte buena? Qué es lo que uds. planteaban? Sí?  
 Josefina: Por ejemplo, a mí me encantan los libros que son narrados en 1° persona, por ejemplo.  
 D: Por qué? Qué tiene un narrador en 1° persona?  
 Josefina: No sé...  
 D: Qué le otorga a la historia un narrador en 1° persona?  
 Josefina: Yo siento que es como que lo vive, lo vive a la historia. La está viviendo en ese momento y es como que da... es una historia desde su punto de vista, no es como desde un punto de vista neutral. Digamos, no sé... Por ejemplo "Octubre, un crimen" está narrada en 1° persona y hay veces que era narrado desde un punto de vista de una chica joven, entonces vos podés ver la historia de cómo lo ve, cómo lee, la podés leer como la lee una chica joven. También está bueno que alguna vez la autora lo pueda escribir, pero desde otro punto de vista, por ejemplo. Entonces vos tenés la misma la historia, pero cambia, digamos, porque es otra historia en verdad. De acuerdo a la visión del narrador...  
 D: Escucharon lo que dijo Jose? Sí? Depende del punto de vista del narrador, está diciendo Jose, una misma historia se puede contar de formas diferentes. Están de acuerdo?  
 (Están todos callados)  
 D: Por ejemplo, "Octubre, un crimen"...  
 ...: Está narrado desde el punto de vista de Inés.  
 D: Está narrado desde el punto de vista de Inés. Hubiese sido la misma historia si se contara desde el punto de vista de Amparo?  
 Jose: Ni de Amparo ni de otro personaje... La 3° persona también es otra cosa...  
 D: A ver, Malena?  
 Malena: A mí también, como en "Octubre, un crimen" también en "El último espía" la narra él. Sería lo mismo, por eso...  
 D: Lo mismo en qué sentido?

Malena: El... narrador.  
D: El narrador sería un narrador en 1° o en 3° persona?  
Malena: En... 3°.  
D: Y cómo es ese narrador? Josefina está hablando de un narrador en 1° persona...  
Josefina: Entonces no es lo mismo. Es como que lo cuento yo..., entendés? El tuyo es desde otra persona.  
...: Es en 1°.  
D: Ah, en 1°! Y cómo es ese narrador en 1° persona, Malena?  
Malena: Sí, es en 1° persona el mío. Narra el último espía. Igual el último espía es uno de los personajes clave, algo así. Lo narra él, lo que estaba pasando en ese momento...  
...: Es el protagonista?  
Malena: Sí. Hay dos protagonistas: uno es el último espía y el otro es el millonario no sé cuánto...  
...: Acá lo dice (Mostrándole la reseña del libro)  
Malena: Ah! El millonario misterioso. Esos son los personajes principales, porque son tres y un nenito más, que es como que interrumpe, no sé... el cuento... y... y nada más.  
D: Y qué hace que vos consideres que son los personajes principales?  
Malena: Son los que más hablan, los que más aparecen...  
D: Tiene que ver con la aparición?  
Malena: No...  
Conrado: Lo que influye...  
Malena: El que sigue la historia, para mí...  
D: Es el que sigue la historia. Entonces, esa aparición del personaje tiene que ver, según vos, con la historia. Conrado?  
Conrado: Para mí es el que más influye y también el que... no sé... en el caso de Sherlock Holmes... si alguien le va a plantear algo a Sherlock Holmes se da por sobreentendido que Sherlock es el principal, pero si alguien le va a plantear un caso, vos no sabés que Sherlock es el principal. Cuando lo resuelve se le va a plantear otro caso, pero vos no sabés que él es el principal. Un poco te das cuenta porque él se mantuvo y otros personajes se fueron yendo.  
D: Ajá... Entonces ese protagonismo tiene que ver con la presencia durante toda la historia y no, como sucede con otros personajes, que aparecen y después se van de la historia... no vuelven a aparecer...  
Santi: Profe, pero si aparece una sola vez y cambia toda la historia, ese es un personaje principal también, porque... mirá...  
D: A ver?  
Santi: Aparece una sola vez un personaje, no sé... el millonario misterioso... Por ejemplo, aparece una sola vez y si aparece una sola vez y cambia el rol de la historia completamente desde otro lugar, es un personaje principal. Me parece...  
(Muchos comentan y no se entiende)  
Josefina: No, pero Malena decía que le parecía importante el último espía porque aparecía mucho, pero a mí me parece que si es el narrador en 1° persona, siempre va a aparecer... No te va a contar, es muy raro, que te cuente una situación donde él no estuvo, entendés? Es como que, la historia que cuenta va a ser desde su punto de vista y te va a contar donde él estuvo y lo que él sabe...  
Malena: Y pero... sí, digamos, que es en 3° persona, sería el personaje principal...  
Josefina: Si es en 3°, es una persona que lo mira desde arriba y no participa.  
Malena: El personaje principal de ese cuento, el de 3° persona podía... Esperá, si el personaje principal no es el que narra la historia seguiría principal...  
Josefina: Depende de su aparición, entendés? No necesariamente el personaje principal es el que lo tiene que contar... (Varios comentan) Claro! Puede ser... El personaje principal no siempre se nombra... Digamos, principal porque aparece mucho tiempo... Puede ser que alguien aparezca muchísimas veces en todas las historias o en todas las escenas, digamos, y no participe de la historia y alguien que aparezca, pero participa mucho se pueda considerar como un personaje principal, también.  
A: Profe!  
D: Qué discusión, eh? Hay que retomarlo! Vamos a hacer lo siguiente, porque tocó el timbre, tocó el timbre...  
Santi: Podemos hacer otro? (Se refiere al intercambio)  
D: Yo quiero... Sí, vamos a continuar con el intercambio. Quiero que se queden pensando en esto que estuvimos discutiendo... Historia – Narrador – Personaje y la relación entre ellos para que una historia resulte buena.