

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Castaño, Natalia Soledad

La conversación literaria con estudiantes de Nivel Superior: el rol de las intervenciones docentes en los modos de leer para la construcción de sentidos y saberes literarios.

Trabajo Final de investigación para Especialización en Escritura y Alfabetización.

Tutora: Mg. Mariel Rabasa

Agradecimientos...

A Pablo y León por acompañarme siempre.

A mi compañera de carrera y amiga Úrsula Toloza Ortega por invitarme a nuevos desafíos y porque juntas fue mejor.

A Mariel Rabasa por el acompañamiento, la predisposición y la calidez.

A María Dapino porque sus observaciones me ayudaron a avanzar.

A Guadalupe, Soledad, Gisella, Luciana, María, Lourdes, Tania y Yamila por el interés, la confianza y el compromiso que mostraron desde un primer momento, y por enseñarme.

A Cecilia Díaz compañera y amiga por su colaboración y sugerencias.

A la Universidad Pública por brindarme otra posibilidad en mi formación.

Al Instituto de Formación docente nro. 9 *Paulo freire* Centenario, Neuquén por brindarme su espacio.

A la Biblioteca Ricardo Fonseca de Centenario, Neuquén, por ofrecer sus instalaciones cada vez que las necesitamos.

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN.....	5
2.Justificación.....	6
3. Preguntas de indagación.....	7
4.Objetivos.....	7
5.Marco teórico.....	8
5.1 Concepciones de lector y lectura.....	8
5.2 Los modos de leer.....	11
5.3 La mediación de la lectura: el mediador.....	13
5.4 La conversación literaria como dispositivo didáctico.....	17
5.5 La selección de textos.....	20
6. Decisiones metodológicas y recopilación de datos.....	22
6.1Contexto institucional y población.....	23
6.2 El caso seleccionado.....	24
6.3 Primeras entrevistas: recorridos de lectura.....	25
6.4 Sobre las sesiones de lectura.....	25
6.6 Las intervenciones docentes.....	29
7. Los modos de leer: Análisis de registros	
7.1 Modos de leer el discurso literario como hecho artístico.....	33
7.2 Modos de leer el género fantástico y los silencios.....	35
7.3 Modos de leer que hacen referencias al estilo de la narración.	37
7.4 Modos de leer narrador y el punto de vista.....	38
7.5 Modos de leer los intertextos: la polifonía, la ironía, la parodia.....	41
7.6 Modos de leer el cuerpo y la subjetividad.....	43

7.8 Modos de leer vinculados a la perspectiva de género.....	44
7.9 Modos de leer el sujeto lector y el sujeto mediador docente.....	48
 8. Algunas conclusiones finales.....	 51
 9. Bibliografía.....	 54
 ANEXO I.....	 58
Registro sesión de lectura 1.....	58
Registro sesión de lectura 2.....	61
Registro sesión de lectura 3.....	63
Registro sesión de lectura 4.....	68
Registro sesión de lectura 5.....	74
Registro sesión de lectura 6.....	78
Registro sesión de lectura 7.....	77
 ANEXO II	 86
Encuesta Guadalupe.....	86
Encuesta Tania.....	87
Encuesta Luciana.....	88
Encuesta Gisella.....	89
 ANEXO III.....	 92
Registro de Residencia 1 Tania.....	92
Registro de Residencia 2 María y Soledad.....	93
Registro de Residencia 3 Guadalupe.....	94
Registro de Residencia 4 Lourdes.....	94

1. INTRODUCCIÓN

El interés por estudiar la enseñanza de la literatura en la formación de docentes ha sido la preocupación inicial para comenzar con la investigación. A partir de allí se desprendieron ciertos interrogantes: ¿Cuáles son las experiencias de lectura que tienen las y los estudiantes? ¿Cuáles son las complejidades que involucra formar docentes que formarán lectores de literatura? ¿Cómo se pueden conocer los modos a través de los cuales estudiantes de nivel superior se acercan a las obras literarias?

Esta investigación intentó responderlos para conocer cuáles son los modos de leer literatura que llevaron adelante estudiantes que cursaron el espacio curricular Literatura y Formación de lectores, en el tercer año del Profesorado de enseñanza primaria (PEP) del Instituto de Formación Nro. 9, en la localidad de Centenario, provincia de Neuquén. El mismo se desarrolló a través de una propuesta de enseñanza que incluyó siete sesiones de lectura que promovieron la conversación literaria y las intervenciones docentes, como estrategias didácticas fértiles para el desarrollo de lectores/as dispuestos a inscribirse en el discurso literario con su propia voz y de asumir los desafíos que este último suscita.

Para la propuesta se seleccionó un corpus de textos literarios (cuentos) que incluyó narradoras argentinas: Mariana Enríquez, Aurora Venturini, Alejandra Kamiya, Samanta Schweblin y Angélica Gorodischer. El mismo se configuró como un campo propicio para la construcción y deconstrucción de sentidos¹ en el intercambio lector, porque posibilitó el análisis de distintas dimensiones literarias, a saber: la creación de ambientes y personajes, los recursos estilísticos, la focalización del narrador, los diálogos con la tradición literaria, la exploración de los límites entre géneros literarios, los usos estéticos del lenguaje, entre otros.

Durante el proceso se generaron instancias de diálogo entre lectores por la vía de la conversación literaria, mediada por las intervenciones docentes. Ambos dispositivos didácticos permitieron encuadrar el estudio y la reflexión sobre los modos de leer de los estudiantes del Profesorado en Educación Primaria. Asimismo, se pudo indagar en las

¹ Esta dicotomía se toma de la afirmación realizada en el Documento *Leer literatura en la escuela primaria* que expresa: “Lo que es interesante enfatizar mediante esa aparente dicotomía es que no hay, no puede haber, lectura que se reduzca a la noción unilateral de construcción de sentido. Los textos literarios (...) conducen a interrogar el sentido mismo como preconcepto; o ponen ante la perturbadora conjetura de una falta o una ausencia de sentido; o ante la no menos inquietante convivencia y superposición de sentidos divergentes, contrapuestos, vacilantes” (Pélaez, 2012: 145)

experiencias de lectura literaria tanto individuales como colectivas que involucraron aspectos identitarios sensitivos además de los cognitivos, abstractos.

2. Justificación:

La conversación literaria se constituyó en una condición didáctica potente para la formación de lectores de literatura. Los momentos de lectura compartidos permitieron- en palabras de Teresa Colomer “-recuperar la dimensión socializadora al momento de la lectura” (Colomer, 2005: 147) y, de este modo, se profundizó en la co-construcción de sentidos del texto. Por lo tanto, se asumió como una instancia de democratización de la palabra a través de la mediación del docente, quien planificó los momentos en los cuales resultó conveniente intervenir con alguna pregunta, retomar lo dicho por las estudiantes, o simplemente quedarse en silencio para dejar fluir la palabra. Leer literatura implica conocer más de los otros, y en ese sentido asumir la otredad como una posibilidad al tiempo que indagamos sobre nosotros mismos, sobre nuestra subjetividad.

A partir de considerar la relación entre el lector y obra literaria resultó pertinente retomar la categoría introducida por Josefina Ludmer (1985: 36,37) *Modos de leer* a los que definió como “modos de acción que implican posiciones respecto del sentido, la interpretación. Esos modos de leer no son eternos, son históricos y sociales”. Esto significa que los modos de leer son cambiantes, que cada sociedad lee de distintos modos de acuerdo al tiempo que vive y, a su vez, según la autora, los modos de leer producen cambios en la literatura. De esta manera la categoría planteada respondería, en principio, a dos preguntas ¿qué se lee? En cuanto al aspecto material (qué hay en un texto o qué hay en un corpus de textos: lenguaje, palabras, personajes, etc.) inmaterial (sentido, interpretación, significado). y ¿desde dónde se lee? (lugar real o imaginario del crítico, prácticas literarias).

En este caso se intentó dar cuenta de los modos de leer textos literarios de estudiantes de nivel superior que cursaron el 3er. y 4to año del Profesorado en Enseñanza Primaria, porque se convirtió en una oportunidad para conocer las maneras en las cuales las estudiantes se acercan a los textos literarios. Es decir, qué sentidos les otorgan a lo leído y cómo se desarrollan instancias de contacto con el hecho literario y artístico. Para establecer aproximaciones acerca de sus comportamientos lectores que abonen a repensar la didáctica de la literatura en la formación docente.

El corpus de cuentos seleccionados respondió a varios propósitos. Uno de ellos fue compartir unos relatos que, por su originalidad, habiliten otros lugares para acercarse a

la literatura. Lugares incómodos y fronterizos que pusieran en tensión las perspectivas más convencionales o estereotipadas de aquello que suele entenderse por literatura. A su vez, este recorte de textos tuvo la intención de promover lecturas que posibilitaran un espacio de reflexión dentro de la formación docente a partir del intercambio entre lectore/as de literatura que discutieron colectivamente los sentidos sobre: el artificio lingüístico, las capas de sentido de la obra literaria, la propia subjetividad, la relación con las sociedades actuales, la condición de la mujer en distintas culturas y los mandatos sociales reinantes.

Por otra parte brindó la posibilidad de que estudiantes lectoras jóvenes y adultas pudieran intervenir a través de la conversación sobre el hecho literario como voces autorizadas para el debate y la construcción de nuevos significados acerca de lo leído, por medio de prácticas que tensionaran otros modelos de enseñanza en los cuales las y los estudiantes tienen un rol pasivo en las clases de literatura, limitado a la identificación de conceptos teóricos provenientes de la teoría literaria.

Finalmente se buscó colaborar en los procesos de selección de textos a partir de propuestas didácticas que incluyeran una diversidad de autores/as y géneros pensados a partir de sus potencialidades para promover conversaciones e intercambios productivos en el desentrañamiento de sentidos y de conformación de los sujetos lectores. Textos capaces de cuestionar los procesos de selección que exigen las lógicas del mercado y que tienen llegada a las escuelas para pensar, tal como lo plantea Bajour² otros caminos posibles en la selección de los textos”.

3. Preguntas de indagación:

¿Qué sentidos construyen las estudiantes de 3er. año que se encuentran en formación docente a partir de la lectura e intercambio de los cuentos de Mariana Enríquez, Samanta Schweblin, Aurora Venturini, Alejandra Kamiya y Angélica Gorodischer?

¿Qué intervenciones docentes promueven conversaciones literarias que profundizan en la construcción de sentidos cada vez más complejos?

¿Qué saberes literarios elaboran las estudiantes de 3er año cuando leen y conversan sobre literatura?

4. Objetivos

. *Objetivo general:*

²Bajour, Cecilia (2014) Abrir o cerrar mundos: la elección de un canon.

Relevar y analizar los modos de leer y las condiciones didácticas que favorecen la formación de estudiantes como lectores literarios a partir del intercambio lector en situaciones en las que se lee literatura.

Objetivos específicos:

1. Describir las situaciones de enseñanza a fin de determinar los modos de leer y las condiciones didácticas que favorecen la construcción del lector literario.
2. Analizar las intervenciones a fin de identificar el modo en que construyen sentido.
3. Describir y analizar las experiencias individuales de lectura literaria que emerjan del intercambio lector y de sus escritos.

5. Marco Teórico:

5.1 Concepciones de lector y lectura: un recorrido

“La necesidad de simbolizar nuestra experiencia constituye nuestra especificidad humana”

(Petit M., 2015 p: 32)

Leer y escribir son prácticas sociales y culturales que suceden en contextos determinados, es decir que se encuentran enmarcadas en un eje espaciotemporal. Los participantes, a su vez, poseen sus propias representaciones acerca de lo que significan dichas prácticas. Esto explica, en parte, la complejidad que adquiere el estudio de la lectura literaria en el contexto de la educación, en todos sus niveles.

En este trabajo, se analizaron los modos de apropiación lectora de textos literarios que se desarrollaron en el tercer año de la Formación docente, asumiendo los mismos desde una perspectiva *constructivista*. Ello implicó entenderlos como procesos que suponen un lector activo, partícipe de la construcción de sentidos del texto con sus saberes, un lector capaz de interactuar con la materialidad del lenguaje escrito para convertirse en el portador de la propia palabra. Desde este punto de vista formar lectores exige comprender que son capaces de inscribirse en el discurso literario con sus propios modos de leer. Modos que, a su vez, operan sobre los espacios convencionales desde los cuales suele pensarse la lectura literaria en el ámbito educativo. Tal como lo ha enunciado Delia Lerner, la lectura

aparece muchas veces disociada de su sentido para la vida fuera de la escuela, para pensarnos como lectores que construimos sentidos todo el tiempo:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita". (Lerner, 2001: 1)

En el mismo sentido, Emilia Ferreiro argumenta:

Los verbos "leer" y "escribir" habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos. (Ferreiro, 2000: 16).

Esta concepción se vinculó y enriqueció con los aportes de la sociología de la lectura, entre cuyos representantes principales se encuentra Chartier (1993), quien entendió la lectura como una práctica cultural que debe analizarse en su dimensión histórica para poder reconstruir las maneras de leer en distintas épocas y lugares. Además, el autor concibió la lectura como una práctica realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. (...) Estos incluyen el análisis de la materialidad de los impresos, las maneras de leer, las creencias acerca de la lectura y de la producción oral que acompaña el acto de leer (Rockwell, 2001:15,16).

También desde el campo sociológico, Bernard Lahire (1998) realizó sus aportes para pensar los procesos de lectura en su ensayo *Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria*. El autor destacó la importancia de la experiencia personal de la lectura en oposición a los estudios que consideran la cantidad de autores o libros que las personas conocen en tanto objetos culturales. Asimismo discutió las categorías fijas en las cuales la sociología encasillaba a los grupos como lectores de cierto tipo de literatura: "literatura popular", "literatura intelectual", "literatura juvenil" y propuso "esforzarse en reconstruir las formas de experiencia específica que viven los lectores socialmente diferenciados en su contacto con las obras o categorías de obras" (Lahire, 1998 : 181)

De esta manera ponen de relieve los procesos subjetivos que establecen los lectores con las obras literarias, entendidos como experiencias singulares de lectura, definidos como *modos de apropiación* que surgen del acto de leer. Los mismos son múltiples y están condicionados por diversos factores.

la lectura en tanto experiencia social, no puede ser abordada a partir de una sociología del consumo cultural; se sitúa por derecho propio en el marco de una teoría de la acción individual. (Lahire, 1998: 182)

Además, Lahire se refirió a la lectura de textos literarios como *sueños en vigilia* que se manifiestan a través de la acción de leer y que posibilitan hacer trabajar un determinado tipo de experiencia en función del momento mismo del encuentro con los textos. Sueños capaces de diversificar las disposiciones en contextos sociales diferentes y descubrir una “sociología de la experiencia y de la sensibilidad literaria”. Una sociología de la acción. (Lahire, 1998: 192)

En el mismo sentido Michèle Petit (2014) en *Leer el mundo* indagó los alcances de la lectura de textos literarios en distintas escenas de la vida, reales y ficcionales, que dieran cuenta de la vitalidad que adquiere el terreno de la fantasía y de lo imaginario como posibilidades “otras” de asumir nuestro devenir en el mundo. La autora trazó un recorrido por las singularidades que presenta la literatura como forma secreta, como posibilidad latente, como refugio, como espacio habitable, como modo de reconstruir pasado y futuro.

La lectura y la literatura tienen mucho que ver con lo inconcluso (...) y aquí se observa también que todo tipo de lecturas enriquecen a su vez lo imaginario (...) Uno se pregunta por qué esa dimensión que se abre allí debería vivirse de un modo desdichado, vergonzoso o incluso nostálgico. Porque no es sólo una compensación, un consuelo si no algo que se añade a nuestra vida manifiesta, toda una parte invisible, subyacente, vital que ignora el *aquí* y el *ahora* y que también nos constituye. Este *aquí* y *ahora* no nos alcanza, necesitamos otra parte y otro tiempo tenemos sed de una doble vida y por eso leemos (...). (Petit, 2014 :132)

De este modo Petit interpretó, el acto de leer y la experiencia de lectura, como formas privilegiadas para reflexionar sobre la constitución de la subjetividad. Abriendo, así, el espacio para pensar en una lectura desarticulada de los lugares en los que suele incluirse, para resituarla en un sitio secreto que visitamos cuando leemos literatura. Un viaje, que bien podría ser materia de análisis, entendido como un saber a enseñar y a aprender. En este sentido la autora propuso nuevas dimensiones didácticas para pensar los procesos de lectura en el ámbito educativo.

Del mismo campo de la sociología y los estudios culturales, Privat (2001), planteó una línea de continuidad para ampliar y problematizar el análisis de la enseñanza de la literatura. Propuso investigar la lectura en el contexto escolar institucional y dar a conocer la violencia simbólica que se esconde en diferentes propuestas didácticas de lectura en las instituciones escolares.

El autor advierte:

El sociólogo se pone en guardia contra las formas cotidianas de violencia simbólica que encubren los dispositivos didácticos" (...) "Así, la didáctica como dominante incitativa, no pone en cuestión los fundamentos de la jerarquía cultural, pero exige hacer leer de otra manera para inculcar poco a poco una posición cultivada "según nuevos valores que corresponden a la nueva idiosincrasia de la clase media: el intercambio, el placer, la creatividad" (Privat, 2001:51)

Además consideró la didáctica de la literatura en el ámbito de la sociabilidad, esto es, inserta en las redes de socialización instituidas o informales que la sociología y la etnografía pueden hacer visibles. De este modo apela a la generación de propuestas que busquen garantizar el contacto de todas las personas con los distintos objetos culturales, entre ellos los libros de literatura que son objetos legitimados socialmente.

Por otra parte, al referirse a la actividad del lector, Privat sostiene que el lector negocia continuamente sus lecturas en el marco de un lectorado real e imaginario y que en esa acción establece un lazo entre *lo familiar y lo desconocido, lo solitario y lo compartido*. (Privat, 2001: 61)

También Teresa Colomer (2004) en su texto *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido* argumenta:

El objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan las formas en las que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. (Colomer, 2004:9)

Tomando como base lo expuesto por los distintos autores y autoras en la formación de lectores de literatura, los sistemas de referencia y las vías de socialización asumen una dimensión insoslayable ya que son los que permiten conocer el lugar que ocupan las y los lectores insertos en una cultura y una sociedad.

5.2 Los modos de leer

La categoría conceptual "modos de leer" (Ludmer, 1985), fue definida como formas de acción que indican las maneras que encuentran los lectores para acercarse a los textos literarios y responden a las preguntas ¿qué leen? Y ¿desde dónde leen cuando leen literatura? Según la teórica siempre leemos en esta doble vertiente. La primera pregunta alude a la materialidad del lenguaje, a los sentidos, interpretaciones y significados que le otorgamos los lectores a aquello que leemos. La segunda hace mención al lugar desde el cual leemos, ya que considera que siempre leemos desde alguna corriente, época, tipo de literatura que elegimos como propia, etc. Desde esta premisa el acto de leer pone en diálogo ambas dimensiones.

Por otra parte, esos modos de leer son cambiantes, históricos, se enfrentan entre sí, “y nosotros” afirma la autora (en su rol docente) “apostamos a los cambios en los modos de leer, a descongelarlos a que cambien en una sociedad, que sea de otro modo y, por lo tanto, se produzca también a lo mejor un cambio de la literatura, porque los modos de leer producen también literatura” (Ludmer, 1985: 38).

Además, al conceptualizar los modos de leer también advirtió que los mismos están sujetos a un sistema de relaciones de poder:

(...) un modo de leer, un modo de interpretar o de pensar la literatura tiene que ser siempre ligado con el otro modo que se le opone, que lo discute, que le disputa el lugar. (...) se trataría de las luchas en el campo literario, las disputas por las ideologías en la literatura, por los modos de leer, por la interpretación. (Ludmer, 1985:38)

A partir de la categoría desarrollada por Ludmer para analizar la lectura dentro del campo literario se podría comprender que la tríada: lectura, lector y literatura incluye conceptos teóricos en permanente tensión y cambio en cuyas concepciones intervienen distintos actores e instituciones de la cultura y del campo educativo. Se entiende, así, que toda práctica educativa, y por ende la lectura literaria también, involucra relaciones de poder y de disputa en los sentidos que le otorgamos a esas prácticas. Del mismo modo, las corrientes didácticas de la literatura no escapan a esta disputa ya que requieren de una definición o postura teórica inicial desde dónde pensar la literatura y los lectores.

En este sentido, se podría pensar que los modos de leer (Ludmer (1985) se vinculan con los modos de apropiación del acto de leer que definió Lahire (1998), ambos autores centraron su interés en la acción particular de leer textos literarios y en la experiencia personal de lectura. También presentan puntos en común con las ideas desarrolladas por Petit (2014) en cuanto a la dimensión subjetiva del acto de leer, es decir, aquello que nos afecta como sujetos cuando leemos para nosotros mismos o cuando acercamos una obra literaria en nuestra función de mediadores.

Por otro lado, la dimensión del lector de literatura proporcionó una categoría de análisis específica en su relación particular con el texto, que ha sido estudiada por las teorías de la recepción. Si bien en esta investigación no se desarrollará cada una de ellas, se esbozaron sólo algunas ideas que resultaron pertinentes para esta parte del trabajo. Respecto del lector de literatura Culler (2004) agrega:

La reflexión sobre cómo el lector da sentido a la literatura ha dado origen a dos movimientos estéticos conocidos como “Estética de la recepción” en Europa y “Crítica de la respuesta del lector” en Estados Unidos. Estos afirman que la experiencia de un texto es la experiencia del lector, experiencia que incluye dudas, hipótesis, autocorrecciones. (...) el lector recurre a distintas convenciones y genera expectativas, postula conexiones y, finalmente sus expectativas se

confirman o se frustran. Interpretar una obra es explicar la historia de una lectura (...) las maneras de leer varían lo que nos lleva a pensar que la interpretación es una *práctica social*". (Culler, 2004 :79,80,81)

Umberto Eco, también desde los estudios semióticos, se refirió a las funciones del lector. Desde su perspectiva el lector debe actualizar el contenido de un texto a través de una compleja tarea cooperación. En el mismo sentido, generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro, se trata de un *lector modelo* capaz de moverse interpretativamente frente al texto concebido como lo que denomina una "obra abierta". La noción de interpretación supone siempre una dialéctica entre la estrategia del autor y la estrategia del Lector modelo (Eco,1992: 80,86)

Por su parte Maurice Blanchot (2002) conceptualizó el acto de la lectura literaria como:

Leer, en el sentido de la lectura literaria [...] la obra única [...] debe revelarse en la lectura. Sin duda hay un llamado, pero que sólo puede provenir de la obra misma, llamado silencioso que impone silencio en el ruido, general, que el lector sólo oye respondiendo, que lo aparta de las relaciones habituales y lo vuelve, hacia el espacio que, al residir en él, hace que la lectura se convierta en la cercanía, en la aceptación maravillada de la generosidad de la obra. [...] que eleva la obra al ser y que hace de la aceptación la maravilla donde la obra se pronuncia" (Blanchot: 2002:176)

La lectura de obras literarias abre así espacios de encuentro en los cuales ocurre el hecho literario como acto inédito y revelador que acontece entre el lector y la obra. Leer se transformó en un suceso particular, en tanto reside en él lo contingente, lo inesperado, el abismo cercano. Un acto que, mediante la conversación, se corrió hacia el espacio intersubjetivo en el cual convergieron las experiencias particulares que desnudaron los modos de leer.

Esto último mantiene relación con los modos de leer referidos más arriba y que indican que todos los lectores leemos siempre dentro de un campo de referencias que son sociales, culturales y también individuales, dimensiones que interactúan en los procesos de lectura literaria.

5.3 La mediación de la lectura: el mediador

Si se traslada esta relación entre textos y lectores al ámbito educativo, nos referimos a la Educación Literaria respecto de la cual Teresa Colomer (2004) expresa lo siguiente:

La educación literaria como un aprendizaje de interpretación de los textos ha renovado su enseñanza en las aulas. Se trata de una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas fuerza: La lectura directa de los textos por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles a construir sentidos cada vez más complejos. (Colomer, 2004: 5).

Dicha renovación involucró un cambio de paradigma en la educación literaria, que antes se entendía como transmisión de saberes y conocimientos históricos. En este punto Colomer advirtió sobre la importancia “de enseñar a pensar y a hablar sobre textos”, un desplazamiento que pone en el centro el tipo de mediación necesaria para complejizar los procesos de lectura de los elementos internos de los textos y enunciados, y de aquello que se sugiere o denota, es decir, inclinar el interés la didáctica hacia una lectura interpretativa entendida como “la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger”. (Colomer, 2004: 7)

La nueva corriente teórica de la didáctica de la literatura, tal como lo indica F. Munita (2012), otorgó centralidad a la mediación de la lectura y al mediador, ya que señaló que quienes acompañan los momentos de la lectura intentan colaborar, orientar y regular el proceso de co-construcción de sentidos del texto por parte de los estudiantes. Desde tal perspectiva se recupera la dimensión social de la lectura literaria, así como también la afectiva. Ello requiere crear un clima de confianza para que todos puedan tomar la palabra para hablar sobre los textos literarios. Y no sólo eso, sino que se considere por parte del mediador aquello que los participantes enuncian para fortalecer su rol como lectores de literatura.

Este sujeto construye su identidad literaria a través de sus experiencias de lectura o bibliotecas interiores, lo que Devetach ha referido como *textotecas internas*. Es decir, el mediador posee sus propios modos de leer y también sus representaciones de los que es “leer Literatura”. Según los trabajos de investigación recuperados por el autor, las autobiografías lectoras y la relación afectiva tienen un papel relevante al momento de acercar la lectura a otros.

Respecto de la función del mediador de lectura, Martina Fittipaldi (2022) se refiere a la importancia de enseñar a conversar sobre los textos:

Como educadores, tal vez sea también nuestra tarea la de adentrar a quienes leen en la complejidad, no solo de la literatura (...), sino también de la conversación como una experiencia difícil, pero a la vez fundante para el crecimiento de las personas y la ampliación de sus maneras de entender el mundo. (Fittipaldi, 2022. P:10)

Munita (2012) agrega:

“[...] la educación literaria [...] en toda su trayectoria escolar exige un modelo didáctico cuya centralidad esté puesta en la mediación lectora y las acciones llevadas a cabo por el mediador quien desarrolla una tarea central en la formación de lectores de literatura”. [...] se muestra como una estrategia idónea al permitir construir en comunidad el sentido de los textos leídos, allí aparece como un elemento relevante el mediador de lectura quien es el encargado de gestionar la

interacción y [...] y el proceso de aprendizaje de todos los participantes". (Munita. F y Manresa, 2012 :119)

Además, para que el intercambio sea nutrido y provechoso, según el autor deben ocurrir ciertas funciones en la tarea del mediador entendidas como intervenciones que busquen articular los procesos de interpretación de los lectores para profundizar en los sentidos del texto:

- ✓ La búsqueda de indicios textuales significativos
- ✓ La construcción y fundamentación de las argumentaciones de las y los participantes.
- ✓ Relacionar la discusión con otros libros y saberes previos
- ✓ Ofrecer metalenguaje para hablar sobre libros
- ✓ Reformular, sintetizar y sistematizar lo dicho para hacer progresar la discusión y para fijar conceptos y contenidos. (Munita/ Manresa, 2012: 125,129)

Estas funciones denotan una tarea activa y comprometida del docente mediador quien, a su vez, necesita hacer una lectura exhaustiva de las obras literarias para promover intervenciones que descubran paulatinamente el trabajo con las distintas capas de sentido que se desprenden de ellas.

En sus estudios acerca de la mediación lectora, Munita (2018) estableció otras categorías relevantes para repensar la función del docente de literatura en el ámbito educativo, como lo son: *sujeto lector* y *sujeto lector didáctico* (docente). Propone investigar los modos de leer que ponen en juego los docentes en sus lecturas literarias personales y el impacto que éstas producen al momento de leer en las aulas en su rol de mediadores.

Según el autor, desde una perspectiva didáctica estudiar al profesor como lector se ha convertido en un propósito relevante para la educación literaria, porque revela el lugar del docente en su relación con los textos literarios y la literatura en general. Relación que cobra especial importancia al momento de enseñar literatura" (Munita, 2018: 3).

Además postuló algunas ideas en torno a la categoría *sujeto lector didáctico*, la cual surge del interés por estudiar una doble dimensión del sujeto que enseña "el individuo que lee por sí mismo y el docente encargado de promover esa lectura en otros", es decir, el diálogo que enlaza los ámbitos personal y profesional. Esto conduce a estudiar las relaciones entre quien se es como profesor y quien se es como lector, relaciones que influyen en cuestiones didácticas como, la selección de textos o el tipo de mediación o conversación que se favorece en las prácticas de lectura.

Para Munita tiene gran importancia didáctica “Recuperar el lugar de la lectura personal del docente para articularlo con su quehacer profesional”. Así, “Las prácticas didácticas en lectura literaria tendrían un fuerte arraigo en el bagaje personal de las lecturas y en la conformación de una identidad lectora que se pretende proyectar hacia los estudiantes” (Munita, 2018: 4). De este modo introduce una perspectiva didáctica que permite entender cómo esas lecturas personales influyen en su labor como mediadores ya que observa que se suscita cierto contagio del entusiasmo del docente que es puesto en juego en la escena de lectura en tanto lector en el contexto del aula. Asimismo, destaca la importancia de la dimensión afectiva y de la experiencia subjetiva de la lectura en el discurso de los propios docentes y de los conocimientos personales de lectura como andamiaje para vehicular una experiencia propia.

Munita concluye en la siguiente idea: “el estudio de los modos de leer que ponen en juego los docentes en sus procesos de lectura personal constituye un buen punto de partida si lo que se quiere es fortalecer la interrelación entre *sujeto lector* y *sujeto mediador*” (Munita, 2018: 6).

Por último, problematiza la “versión escolar de la literatura” entendida como la prevalencia de la dimensión pedagógica por sobre la lectura literaria. Se trata de acercar la dimensión personal y afectiva a los procesos de didactización de los textos y poder conjugar lo personal y lo profesional es pos de favorecer instancias de intercambio lector entre docentes mediadores, tales como los clubes de lectura, las tertulias literarias. De esta manera se puede generar un desplazamiento desde “leer como docentes a leer como lectores” (Munita, 2018 :6, 7, 8)

Por su parte, Michèle Petit, al referirse a la mediación de la lectura literaria, advierte la importancia de los mediadores culturales y del trabajo y la disposición que estos requieren para el desarrollo de su tarea. Además, propone considerar las zonas o formas de la lectura literaria que se encuentran vacantes porque no se han estudiado en profundidad y que son las que develarían las experiencias singulares, su relación íntima con las obras, es decir, los modos de leer a los que hacía referencia Munita más arriba y el intercambio con otros de esas experiencias. La autora expresa:

“El arte de la mediación supone hacer un trabajo sobre sí, en su lugar, sobre su propia relación con los libros o las obras de arte (...) y su relación con los otros. Este arte el de escuchar, observar, recibir” (Petit, M. 2015:167) Mas adelante, en el mismo ensayo afirma: “Más allá, lo que habría que repensar son las *modalidades de la formación docente*, dirigirse a su sensibilidad y no sólo a su inteligencia especulativa, abstracta. (Petit, 2015.P:191) Acentuando el rol de la subjetividad en la formación de lectores literarios.

En estas ideas se sedimentó parte de la propuesta de investigación que buscó indagar en los modos de leer de estudiantes en formación docente para conocer de qué forma impactaron sus experiencias de lectura posteriormente, en sus roles como docentes de la escuela primaria.

En tal sentido, la investigación se propuso en parte alcanzar algunos propósitos en la producción de conocimiento acerca de los quehaceres del lector en formación docente y de sus puntos de intersección con las prácticas docentes, vinculados a los procesos de doble conceptualización (Lerner, 2009):

“[...] favorecer que los docentes ejerzan quehaceres propios de los lectores y los escritores para poder luego conceptualizar, tanto los quehaceres ejercidos como las características de la situación didáctica de la cual han participado” [...]

Las situaciones de doble conceptualización brindan oportunidades de compartir la lectura y la escritura en el espacio de formación y, en este sentido, contribuyen a la conformación de una Comunidad de lectores y escritores. Compartir la lectura y la escritura hace posible conceptualizarlas; [...] [conocer] cuáles son las acciones involucradas al leer y al escribir, esta toma de conciencia es ineludible cuando se trata de enseñar (Lerner, 2009:2,4)

Esta investigación intentó asumir el propósito de cubrir alguna parte de esa vacancia indicada tanto por Munita como por Petit que consistió en indagar para develar esas zonas aún no estudiadas en profundidad, entre las que se encuentran los modos en que se manifiesta la lectura literaria en la formación docente. Ahondar en esas “otras lecturas” que muchas veces quedan solapadas u olvidadas luego de transcurridas las instancias de lectura.

Describir qué es lo que se lee en el acto mismo de leer literatura y desde dónde se lee, conocer las formas de apropiación de los textos literarios que aparecen ligadas a las trayectorias de lectura estudiantiles, en la formación docente, en un determinado momento de su carrera supone la búsqueda de un lugar diferente desde el cual pensar la didáctica de la literatura. Este desplazamiento en la mirada constituye un espacio de intersección entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la literatura y, para que esto suceda será necesario restituir el lugar de los y las estudiantes como lectores autorizados, como intelectuales que se ven involucrados en la construcción/ deconstrucción de sentidos de los textos literarios. Lectores y lectoras cuyas trayectorias de lectura literaria no estén signadas por la cantidad de libros leídos como lo expresa Lahire, sino por la posibilidad de ser y sentirse parte del discurso literario junto a otros y de volver transformados de ese pasaje al texto. Lectores que, sin dejar de acercarse a las categorías teóricas del análisis literario, puedan experimentar procesos de lectura compartida significativos.

5.4 La conversación literaria como dispositivo didáctico para la formación de lectores.

Uno de los dispositivos didácticos que mejor se ajustó a las ideas esbozadas acerca del intercambio entre lectores es la conversación literaria. Sobre este tema resulta un referente importante el autor Aidan Chambers (2007) quien en su libro *Dime Los niños, la lectura y la conversación*, destacó el valor de la conversación literaria en la escuela. Allí expresa:

El habla es parte de nuestro proceso de pensamiento (...) decir algo es voz alta nos puede señalar si sabemos o no lo que estamos pensando (...) la motivación pública para “pensar en voz alta” no es sólo escuchar lo que estamos pensando si no también ayudarnos a aclararnos lo que queremos decir de un modo que no podemos hacer solos. Decir lo que pensamos significa que un oyente debe interpretar lo que hemos dicho. El oyente reflexiona sobre lo dicho y lo refleja de vuelta al hablante. Vemos así lo que hemos dicho “bajo una luz diferente”. (Chambers, 2007:30, 31)

El autor esbozó el complejo proceso que involucra una conversación, se refirió a las ventajas de hablar juntos acerca de algo nuevo que hemos leído y a la importancia social que adquiere la lectura literaria, más adelante afirma: Al analizar juntos minuciosamente, nos vemos recompensados con una riqueza de sentidos en el texto que no sabíamos que nos ofrecía antes de compartir nuestros entendimientos individuales (Chambers, 2007, p: 35)

De esta manera, destacó el valor que adquiere la socialización de lo que pensamos acerca de lo leído y la construcción de pensamientos complejos que surgen de dicho intercambio. Este proceso enriquece la elaboración de sentidos que se pueden encontrar en un texto.

En el mismo sentido, Munita (2012) expuso:

La educación literaria necesita dispositivos fértiles, es decir, que inviten a leer, que permitan identificar y resolver problemas de comprensión y que favorezcan procesos de interacción tanto de los alumnos con el texto, como de los alumnos entre sí entorno a la lectura. (Munita, 2017. P: 388)

De esta manera, el teórico concibe la conversación literaria como uno de los instrumentos más potentes en el desarrollo de la progresión interpretativa dado que ayuda a los sujetos a consolidarse como lectores de literatura durante toda su escolaridad. Así, postula la conversación literaria como aquella que permite avanzar y complejizar los procesos de lectura.

La discusión literaria parece ser un excelente puente para avanzar desde una lectura principiante hacia una lectura literaria experta, objetivo educativo tradicionalmente esquivo y que seguirá conformando el principal desafío de la educación literaria en la escuela” (Munita, Manresa P:123)

Martina Fittipaldi también se refiere al valor que asume la conversación literaria, afirma:

La conversación literaria, en tanto dispositivo didáctico, no puede equipararse a un diálogo espontáneo pues necesita una preparación, una primera tarea: conocer muy bien el libro sobre el que se va a conversar, haberse hecho preguntas en torno a este. (Fittipaldi, M. 2022. P:10)

Asimismo, la conversación literaria requiere de cierta planificación y previsión por parte del docente quien postula los textos seleccionados y las preguntas que surjan en torno a éstos, tanto al nivel de los sentidos y significados, como de los saberes literarios que se puedan construir a partir de los mismos.

Por otra parte, Cristina Blake (2007) en su artículo titulado “Leer literariamente Literatura infantil en la escuela” se refiere a la labor del docente como mediador de la lectura, una función que supone una articulación didáctica:

Leer literariamente implica un trabajo pensado como formación procesual donde ante la lectura de los textos literarios se recuperan nociones de la teoría literaria que dan cuenta de otras formas de construcción de sentido. Por lo tanto, articular el texto literario con la teoría literaria no es un solo un modo de “dar a leer” sino de “dar a saber”. (...) Leer literariamente resulta un desafío didáctico porque en nuestras prácticas trabajaremos los procesos particulares de la recepción del discurso literario con los alumnos. (Blake, 2007: 1)

En los encuentros con las obras literarias la docente originó una serie de intervenciones que apuntaron al desarrollo de *saberes literarios* que surgieron de sus “procesos particulares de recepción” y que configuraron los modos de leer literatura por parte de las estudiantes. Esta co construcción de sentidos con otros/as dentro de la institución formadora a partir de la conversación literaria se asumió como una forma de “dar a conocer” formas de acercarse a las obras literarias. Además, favoreció la interpretación de los textos literarios y la progresiva complejización en el proceso de construcción de sentidos del texto a partir de estrategias didácticas de intercambio como la *conversación literaria*.

Pensar los saberes acerca de la literatura de las estudiantes en formación docente involucró otros saberes además de los que se construyeron de manera conjunta en cada una de las sesiones de lectura, que fueron más allá de los saberes teóricos de la literatura.

Tal como lo ha expresado Gustavo Bombini (1996) al referirse a la relación entre saberes y textos:

Hablar de saberes sobre la literatura supone considerar también todos los conocimientos previos, los capitales culturales heredados, las representaciones que tienen los sujetos sobre la literatura, sobre su gravitación cultural, sobre sus valores que vienen del universo cultural de la familia y de otras experiencias culturales como la exposición a las culturas audiovisuales. Universos y experiencias que, de inmediato, entrarán en tensión con las representaciones de origen teórico-pedagógico transmitidas por el discurso escolar. (Bombini: 1996, p: 6)

Este diálogo entre las prácticas de lectura, los modos de leer y los saberes literarios de las estudiantes que pusieron en práctica durante las sesiones y los que construyeron en las mismas resultaron materia de análisis en la investigación.

5.5 La selección de textos literarios. Algunas decisiones metodológicas

Distinto/as autore/as entre ello/as: Munita (2012), Colomer (2009), Bajour (2010), Carranza (2007), entre otros, insisten en la importancia de los criterios de selección de textos y asumen que éstos deben ser desafiantes, de calidad literaria, variados en sus propuestas de lectura, de diversos autores y géneros, ricos en recursos literarios, tener cierto nivel de complejidad, sin desconocer que:

“los criterios sobre la bondad de los libros no son estables. Están sujetos a la interpretación cultural de una comunidad de lectores y evoluciona con el tiempo por criterios ideológicos y artísticos. (...) la selección es siempre una acción en función de una finalidad” (Colomer, 2009 :8).

En este caso la selección de textos estuvo signada fundamentalmente por la idea de pensar la formación de lectores en la educación superior. Por este motivo intenté agrupar un corpus de textos que reúnan ciertas características que, en un principio, resulten convocantes por tratarse de textos diferentes a los que suelen leer en el resto de los espacios curriculares del profesorado. Se proporcionó una selección de cuentos de narradoras argentinas, de distintos géneros (realista y fantástico). Generalmente el corpus de textos de las planificaciones de Literatura y formación de lectores estuvo pensado para la escuela primaria y se compone principalmente literatura infantil o, como se observó en las entrevistas, de novelas que suelen encuadrarse dentro de la literatura juvenil. Para esta investigación, como se expresó más arriba, se consideró a las estudiantes en su rol de lectoras de literatura en el encuentro con los desafíos del discurso literario.

Marina Fittipaldi, en su artículo “Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura” toma la categoría “textos resistentes” de Dubois-Marcoin y Tauveron (2005) para referirse a “aquellos textos que implican un desafío para los lectores:

[...]porque frustran sus expectativas o porque están abiertos a la polisemia. Ofrecer entonces diversidad de libros de carácter resistente y entradas particulares para cada uno de estos (en función de la propuesta que realizan) brindará a quienes participan del diálogo experiencias diferentes de conversación y de aprendizaje sobre la literatura. (Fittipaldi, 2022: 9)

La selección realizada para esta investigación incluyó dos cuentos de la autora Samanta Schweblin: *Conservas*³ (2009) que explora las posibilidades de un nacimiento que va hacia atrás rompiendo toda lógica espacio temporal de una gestación, un cuento fantástico que indaga en la psicología de una pareja joven. El segundo cuento es *En la estepa* (2009) de la misma autora un cuento que oscila entre la ciencia ficción y el género fantástico a partir de la aparición de seres de las cuales sabemos muy poco en un espacio tiempo indefinidos.

*El marido de mi madrastra*⁴ (2021) de Aurora Venturini un cuento extenso que, desde un inicio, nos introduce en la crueldad adulta sobre la vulnerabilidad infantil. Narrada desde la voz de una niña que ha sido ultrajada en reiteradas ocasiones. La narradora lleva al límite las posibilidades del lenguaje para contar lo que parece inenarrable.

Dos cuentos de Alejandra Kamiya *Desayuno perfecto*⁵ y *El mono*⁶ (2023) ambos proponen historias domésticas con ambientes costumbristas. En estos relatos resultará interesante detenernos en la categoría de estilo literario, el ritmo que se le imprime a las acciones y a los paisajes y la importancia de los silencios.

Se sumaron dos cuentos, uno de Angélica Gorodischer *La resurrección de la carne*⁷ (2023) una narración que conjuga un momento fugaz de una mujer para escapar de su monotonía. Y, finalmente, de la autora argentina Mariana Enríquez, el cuento *Las cosas que perdimos en el fuego*⁸ (2016), que forma parte del libro con el mismo nombre en el cual un grupo de mujeres deciden quemarse como forma de reclamo hacia los patrones estéticos que establece una sociedad.

³ Todas las referencias a los cuentos de la autora se corresponden con la siguiente edición: Schweblin Samanta (2009) *Conservas* y *En la estepa*. *Pájaros en la Boca*. Emecé, Bs. As.

⁴ Todas las referencias a este cuento se corresponden a la siguiente edición: Venturini Aurora (2021) *El marido de mi madrastra*. Seix Barral.

⁵ Todas referencias a este cuento se corresponden con la siguiente edición: Kamiya, Alejandra. (2016) *Los árboles también son el bosque*. Bajo la luna. Eterna Cadencia, Bs. As.

⁶ Todas referencias a este cuento se corresponden con la siguiente edición: Kamiya, Alejandra (2023). *La paciencia del agua sobre cada piedra*. Eterna Cadencia, Bs. As.

⁷ Todas las referencias a este cuento fueron tomadas del siguiente sitio Gorodischer, Angélica (2000) *La resurrección de la carne* <https://ciudadseva.com/texto/la-naturaleza-es-una-madre-cruel/>

⁸ Todas las referencias a este cuento se corresponden con la siguiente edición: Enríquez Mariana (2016) *Las cosas que perdimos en el fuego* y *Nada de carne sobre nosotras* en *Las cosas que perdimos en el fuego*. Anagrama.

La selección de textos no se proyectó en una línea de progresión que se desarrolló desde cuentos que pudieran considerarse “más accesibles” a los “menos accesibles” o difíciles. Es decir, no se buscó partir de cuentos que presentaran una estructura narrativa más simple, con menos ambigüedad para los lectores, o menor complejidad a nivel de las técnicas narrativas, sino que los textos literarios se fueron hilvanando en sus posibilidades de apertura al lector, de ausencia de prejuicios frente a las destinatarias, de promover cierta horizontalidad en las conversaciones literarias con estudiantes en formación docente. En ese sentido, se buscó que sean especialmente desafiantes y que compartieran algunas temáticas, que por el contexto en que se encontraban tuvieran cierto impacto en las subjetividades de quienes participaron.

En relación a los procesos de selección, Bajour en *La conversación literaria como situación de enseñanza* ha expuesto algunas ideas que considero, fueron esenciales para pensar el corpus, la autora sostiene:

[...]Muchas veces esas entradas desestiman la centralidad de lo estético y se proponen clasificaciones y tipologías que ubican en un segundo plano lo literario y lo artístico [...] O que, si tienen en cuenta lo literario, rápidamente le encuentran la vuelta para encerrarlo en esquemas que no toleran la incertidumbre, las zonas híbridas, los límites difusos. Ese posicionamiento ante la selección, además de ser reduccionista presupone una mirada sobre la lectura en la que la teoría (más precisamente, unos usos “aplicacionistas” de ella) la precede para condicionarla. [...] Los textos literarios, mirados así pierden además su singularidad, su “personalidad propia” que se disuelve en la aplanadora clasificatoria que tiende a homogeneizar todo. (Bajour:2010)

La selección, entonces, tuvo la intencionalidad o propósito de propiciar encuentros con obras que pusieran en juego aspectos y saberes en torno a la literatura en cada una de las sesiones, sin despojarlas de su valor literario y artístico. Por ello, en las planificaciones cada cuento determinó de algún modo las intervenciones que apuntaron a conceptualizar las categorías teóricas en función del corpus, promovidos durante la conversación con las estudiantes. No obstante, la planificación de las mismas se pensó como orientadora, ya que la riqueza del intercambio entre lectores se apoyó en gran medida en la contingencia y el devenir de la conversación y en las interpretaciones que se manifestaron, entendiendo que estamos frente a una obra artística y por lo tanto abierta a sus posibilidades y las de los lectores.

6. Decisiones metodológicas y la recopilación de datos:

Como se explicó anteriormente la investigación se basa en describir y analizar los modos de leer que llevan a cabo estudiantes del 3er. año de la formación docente en el Instituto Nro. 9 “Paulo Freire” de la localidad de Centenario, provincia de Neuquén. Se trata de una investigación naturalista de corte cualitativo, centrada en el estudio de caso porque

se busca una mayor comprensión de un caso particular, seleccionado por la investigadora, que atiende la singularidad y la complejidad en su contexto de desarrollo.

Los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ej., relatos. El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia. (Maxwell 1996 :44)

A su vez, dentro de los estudios de caso, Stake diferencia dos tipos, de acuerdo al nivel de inferencia del investigador/a: los casos instrumentales y los casos intrínsecos. La siguiente investigación se centrará en el segundo “estudio de caso intrínseco” y que define como:

En el estudio intrínseco de casos, hay poco interés en generalizar sobre las especies; el mayor interés reside en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra, cómo funciona” (Stake, 2010: 41)

Se trata de estudio de casos, no de investigación cualitativa general. En los estudios intrínsecos de casos, la tarea principal es llegar a entender el caso. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso.” (Stake:2010: 42)

Por otro lado, este trabajo comparte algunos rasgos de la investigación acción participativa, dado que la docente interviene en el caso a estudiar de manera activa y con determinados propósitos. De acuerdo a lo planteado por Elliot:

1. La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores [...]. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. 2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica, sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión”. (Elliot, 1990. P: 5)

También los aportes de la etnografía en esta investigación fueron necesarios ya que se investigó un grupo atendiendo las características socio culturales, se indagó acerca de los sujetos participantes y sus prácticas de lectura literaria, se consideraron sus propias perspectivas acerca de la lectura. En este sentido se realizaron entrevistas que buscaron conocer los modos de leer de las estudiantes y sus trayectorias de lectura.

[...]la entrevista etnográfica, resulta en la obtención de conceptos experienciales [...]que permitan dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación; en esto reside, precisamente, la significatividad y confiabilidad de la información. [...] (Guber: 2001, P: 33)

[...] la entrevista etnográfica sirve fundamentalmente para descubrir preguntas, es decir, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida

cotidiana. Desde estos marcos extraerá las preguntas y temas significativos para la segunda etapa. (Guber 2001, P: 34)

6.1 Contexto institucional:

El Instituto de Formación Docente Nro. 9 “Paulo Freire” fue creado el 25 de abril de 1986 y en él se cursan las carreras: Profesorado en Enseñanza Primaria (1986) y Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (2018). Se encuentra ubicado en la localidad de Centenario a 15 kilómetros de Neuquén Capital, es una zona compuesta por chacras cuya producción principal es de peras y manzanas, aunque varias de ellas ya no están productivas. La mayoría de los estudiantes son de la misma localidad (Centenario) pero existe un número importante de ellos que proviene de zonas aledañas como: Cinco Saltos, Campo Grande, Barda del Medio, localidades de la provincia de Río Negro. Este Instituto forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal y tiene actualmente una población de 580 estudiantes entre las dos carreras, la mayoría de ellos pertenecen a la carrera (PEP) y cuenta con un total 150 docentes trabajando en la institución.

En cuanto al perfil del docente que se promueve desde el Diseño curricular para los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Neuquén (2008), se establece la formación de un docente pensado como trabajador político pedagógico que pueda realizar sus prácticas en el trabajo colaborativo con otro/as, que participe activamente en la formación de sujetos críticos, que puedan tener impacto en sus comunidades con prácticas emancipatorias. Desde el primer año realizan sus prácticas en las instituciones educativas de la localidad, ya que el Diseño establece la centralidad de la práctica en la formación docente. Los contenidos en todos los espacios curriculares están atravesados por cuatro perspectivas epistemológicas: Derechos Humanos, Género, Interculturalidad y perspectiva Ambiental.

A partir de habitar el espacio curricular Literatura y formación de lectores como docente de la asignatura, surge la inquietud acerca del lugar que ocupaba el campo literario y su enseñanza en el Profesorado para Escuela Primaria (PEP), sobre todo, al considerar el recorrido académico de las y los estudiantes en tanto lectores de literatura que, a su vez, serán mediadores de lectura en las escuelas.

El único espacio curricular del Profesorado en Educación Primaria específicamente dedicado a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores se encuentra en 3er. año y se trata de esta asignatura, por ello la investigación se orienta en ese sentido. A ello se suma que los contenidos propuestos en el diseño están focalizados en la formación de

lectores niños/as y jóvenes, pero no, en la formación de las estudiantes como lectoras de literatura.

6.2 El caso seleccionado:

Para esta investigación seleccioné un caso particular. Se trata de un grupo compuesto por ocho estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 23 y los 44 años. La mayoría tiene hijos, y son amas de casa, excepto dos de ellas que trabajan fuera de sus casas. Se partió de una muestra que contiene el análisis de siete sesiones de lectura de una duración de dos horas reloj cada una, en las cuales se llevó a cabo la lectura de una selección de obras literarias enmarcadas en un corpus específico: cuentos de narradoras argentinas de distintos géneros (realista, fantástico y ciencia ficción) que se postuló como un campo propicio para el análisis literario y la apertura de sentidos, al tiempo que habilitó lugares de análisis para el rol de las mujeres en sus distintas dimensiones.

6.3 Primeras entrevistas: recorridos personales de lectura:

En las entrevistas y encuestas realizadas, las estudiantes expresaron no haber participado, previo al momento de la investigación, de alguna conversación literaria en otros espacios curriculares. Se preguntó acerca de las prácticas de lectura literaria que han transitado en su formación y, en algunos casos, recuperaron la cursada Lectura, Escritura y Oralidad, taller correspondiente al primer año de la carrera. Además de esa experiencia, no recordaron otras prácticas relacionadas con su propia formación como lectoras de literatura en el Nivel superior. Sí, se observó en las entrevistas realizadas, la presencia de algunas experiencias de lectura que les resultaron significativas en sus trayectorias individuales y escolares para su construcción como lectoras de literatura.

De las mismas se desprendieron apreciaciones tales como:

“Cuando empecé el año no tenía tanto contacto con la literatura , no tuve una infancia donde me contaban cuentos y en las escuelas primarias donde iba no se trabajaba con ellos, empecé a tener mi acercamiento con la literatura en la escuela secundaria nocturna , donde leímos *El (hijo) la libertad*, *El hombre pie de murciélago* y *La nona*, no recuerdo el nombre de los autores, pero jamás me explicaron qué era lo que leía, qué era una narrativa, a qué tipo de género pertenecen estos relatos, no me llamaban la atención, tuve que leerlos por obligación y para poder aprobar la materia, pienso que si en estos momentos vuelvo a leer esos mismos libros tendría otra opinión sobre ellos”. (María)

“Reconozco que desde que comencé a estudiar PEP, reapareció mi interés por la lectura “placentera”, simplemente por el hecho de disfrutar. De a poco fui leyendo y leyendo obras propuestas por la cátedra de LEO que ¡Guau! pensé, ¿Cómo me estuve perdiendo de todo esto durante tantos años? En ese año 2021 leímos mucho, una obra más linda que otra: “Duérmete Pichikeche”, “Sueños enredados”, “Manuel no es superman”, “El mar y la serpiente”, “La chica pájaro”, “Manuela en el umbral”. (Gisella)

“Dentro de la carrera PEP y en los espacios curriculares que se abordó un texto literario fue en Aprendizaje *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*, pero este se vinculaba más a cómo Jorge se imaginaba el cuento y cómo lo hacía el papá, y en Residencia también nos contaron un cuento, pero se vinculaba más a la lectura teórica”. (Tania)

“Dentro de la carrera PEP en el primer año en la materia LEO pudimos realizar la lectura de varios cuentos y novelas de la autora Paula Bombara” (Lourdes)

“En el año que comencé mi carrera (2019) trabajamos con la profesora de la cátedra Lectura Escritura y Oralidad haciendo algunos cuentos y al finalizar la cursada recuerdo que la profesora nos preparó un té literario en el que había una gran variedad de libros de todo tipo y compartimos la tarde de una manera distinta leyendo y compartiendo con mis compañeras de ese año”. (Soledad)

Este trabajo de investigación intentó abonar a la reflexión sobre los procesos de construcción de lectores de literatura en el nivel superior de la formación docente, a partir de conocer las experiencias que las estudiantes han mantenido a lo largo de sus trayectorias educativas con el hecho literario y de conocer los modos en los que se vinculan en la actualidad con los textos literarios a través del intercambio entre lectores.

6.4 Sobre las sesiones de lectura:

Las sesiones de lectura se desarrollaron en el aula durante el dictado de la asignatura Literatura y formación de lectores, y fueron grabadas para su posterior análisis. Las estudiantes comenzaron a cursar la asignatura en el año 2023 y en el año 2024 continuaron de manera voluntaria participando de la investigación porque estaban entusiasmadas con la continuidad de los encuentros.

Para explicitar cómo sería la continuidad de la investigación se invitó a las estudiantes a una reunión explicativa en la cual se les comunicó la cantidad de encuentros, la selección de textos que se iban a leer, el lugar, la duración estimada.

Al elegir en conjunto lo que se va a leer, se explicitan criterios de selección que de otro modo permanecerían implícitos; [...] Se crean así condiciones para una primera conceptualización: la referida a la lectura y la escritura en tanto objetos de enseñanza, es decir, a los procesos involucrados en los quehaceres del lector y del escritor - (Lerner, 2009:2)

Al comenzar con las sesiones de la investigación, las estudiantes ya habían leído otros textos literarios, aunque sin la modalidad de la conversación literaria: *El pequeño libro rojo* de Phillippe Brasseur (2008), *Continuidad de los parques* de Julio Cortázar (1997), *La negra de mierda* (2019) de Juan Solá y *La invención de Morel* de Bioy Casares (1999), *Kilómetro 11* de Mempo Giardinelli (2015). Además, algunos textos teóricos introductorios al discurso literario y sus características, aproximaciones al concepto de literatura para niños y niñas, características del género narrativo y fantástico. Esto indica que el grupo ya tenía ciertos bagajes, que hicieron posible que durante las sesiones de lectura surgieran intervenciones vinculadas a algunas categorías literarias.

Las dos primeras sesiones se llevaron a cabo en el ciclo 2023, mientras que las otras cinco se realizaron durante el 2024, de las siete sesiones, cuatro se realizaron en el contexto del aula, en el instituto, y tres en la Biblioteca *Ricardo Fonseca* de la ciudad de Centenario, debido a problemas edilicios que no nos permitían reunirnos en la institución. Este pasaje conllevó una serie de cambios que resultaron positivos para el desarrollo de los encuentros porque permitieron una organización más apropiada para las conversaciones literarias. En principio porque se trataba de un sitio cómodo con una gran mesa alrededor de la cual nos ubicábamos, en un espacio luminoso y rodeado de libros, también por el silencio que envuelve a las bibliotecas y que favorece el intercambio, y porque a los encuentros se sumó la propuesta de llevar algo para compartir, ya que las estudiantes terminaban sus cursadas virtuales y continuaban en la biblioteca.

Las sesiones duraron alrededor de dos horas. Cada encuentro estuvo previamente planificado por la docente, en esas situaciones se consideraron distintos momentos, uno de presentación o introducción, en el cual la docente leía algún texto o fragmento literario asociado a la temática del cuento por leer, un texto poético, una canción. Se trataba de encontrar un modo de generar un clima propicio para el inicio de la lectura y de abrir a la temática que se desarrollará en los cuentos.

Un segundo momento, en el cual se desarrolló la lectura del cuento en voz alta para todo el grupo, en algunos casos la lectura estaba a cargo de la docente, en otros, de alguna de las estudiantes. Para ciertas sesiones la docente solicitó que leyeran previamente el cuento, por cuestiones de tiempo si el cuento era extenso o bien, para reforzar una primera lectura individual. De todos modos, volvíamos a leerlo en el encuentro.

Un tercer momento, en el cual se desplegaba la conversación literaria. Para el inicio del intercambio, la docente realizaba una intervención: generalmente, se trataba de realizar una pregunta o comentario que sería el punto de partida para la posterior discusión. Inmediatamente después se dejaba el espacio para iniciar el intercambio. En cuanto a la organización y distribución dentro del aula. Nos disponíamos en ronda. Cada una de las participantes contaba con su cuento de manera impresa o digital. Se buscó que hubiera el menor ruido externo posible para poder escucharnos sin dificultades.

Es importante destacar, tal como lo expone Munita (2012), que hay ciertas condiciones esenciales para el desarrollo de una buena conversación. A tener en cuenta: El ambiente de confianza, la empatía entre las participantes, ciertas reglas de intercambio, como: dar la palabra, escuchar, recuperar lo dicho por otro, la distribución en ronda de las participantes dentro del aula para poder vernos. Todas ellas se consideraron en las sesiones de lectura.

Otro aspecto relevante de los encuentros consistió en que la cantidad de participantes fue variando en cada una de las sesiones. Este factor hizo que se conformaran distintos hilos de sentido en las conversaciones ya que la dinámica del intercambio varía notablemente con un número menor de participantes, cuanto mayor es la cantidad de personas más rica e interesante se vuelve la conversación y la construcción de sentidos del texto.

Durante el desarrollo de las sesiones pude observar que la continuidad y el sostenimiento de las mismas en el tiempo resultó un factor determinante por varios motivos, el grupo se consolidaba y se comprometía en la medida en que participaba de los encuentros. El conocimiento y la confianza entre ellas les otorgaba seguridad para intervenir sin temor a decir algo que las incomode respecto del texto, la escucha se agudizaba porque comenzaron a asumirse como voces autorizadas para hablar de literatura.

Cuando los espacios de intercambio posteriores a la lectura son sostenidos, es decir que el docente los garantiza cada vez que lee junto a sus alumnos en el aula, [...] (en este caso las estudiantes en formación superior) opinan y discuten; expresan, a veces brevemente, en ocasiones con extensas argumentaciones, sus lecturas. (Pélaez, 2012: 155)

A esto se sumó una evidente evolución en sus procesos de lectura y en su rol de lectoras de literatura. Como veremos en el análisis sus observaciones acerca de los textos se tornaron cada vez más sutiles y agudas, los comentarios retomaban categorías de la teoría literaria, volvían sobre el texto para fundamentar sus interpretaciones o para reformularlas, establecían entre todas una cadena de significantes que eran retomados por quienes intervenían, tanto para sumarlos o cuestionarlos, traían ejemplos de otros textos leídos en sesiones anteriores, realizaban una apreciación estética de la obra en cuanto al estilo, el uso del lenguaje, de la puntuación; . Hay una clara evolución desde la primera sesión a la última que volvió a las conversaciones cada vez más ricas.

La conversación se presenta entonces ante nuestros ojos como una práctica compleja, en la medida en que requiere un conocimiento profundo del texto objeto del diálogo, de quienes leen y de sus vínculos, un voto de confianza en los textos y lectores, una capacidad de escucha abierta, atenta y una “predisposición a la sorpresa. (Bajour, 2010: 26)

Si bien, cada una de las sesiones de lectura estuvieron planificadas y apuntaron a promover saberes literarios específicos de acuerdo al texto que se proponía, también el devenir de las conversaciones literarias fue variando y trayendo otros temas que se incorporaron progresivamente en el análisis. Entre los saberes literarios promovidos y contruidos por el grupo se encuentran: reconocer las ambigüedades del lenguaje literario, el narrador y el punto de vista, la polifonía, la intertextualidad, el ritmo y el estilo de la narración, los indicios, características de los géneros narrativos, sobre todo el género fantástico. Asimismo, de las lecturas se desprendían otras relaciones asociadas a: referencias al contexto histórico y actual, reflexiones acerca del género, interferencias en las propias subjetividades, conocimientos sobre otras culturas.

Así, las sesiones se presentaron como situaciones didácticas de doble conceptualización. Según Delia Lerner:

Al ejercer estas prácticas en forma compartida, se tornan observables algunos aspectos que no lo son cuando se realizan en forma individual: al expresar las emociones experimentadas o las interpretaciones elaboradas durante la lectura, se pone en evidencia que un texto puede ser entendido de diversas maneras, que leer es interactuar con el texto y que, en esta interacción, es fundamental el aporte del lector. (Lerner,2009:2)

6.6 Las intervenciones docentes:

Durante el desarrollo de la investigación, y más específicamente en las sesiones de lectura llevadas a cabo, se realizaron intervenciones con diferentes propósitos. Algunas buscaron interferir en un nivel general de lectura y fueron aquellas relacionadas con la organización del grupo, los turnos de habla, la escucha, las lecturas, etc. Otras atendieron

los comentarios acerca de lo que se leyó, las interpretaciones, las construcciones de sentido individual y colectivo, la vinculación con experiencias del mundo real y la atención sobre algún uso especial del lenguaje en una obra determinada.

Las intervenciones de la docente estuvieron planificadas y fueron las que guiaron y articularon la conversación, en función de las potencialidades que presentaban las obras leídas y el devenir del intercambio con las estudiantes. En este sentido se pensaron como una categoría flexible de preguntas y/o comentarios que favorecieran la riqueza de la conversación y el desarrollo progresivo de los saberes del lector literario. Así, previo a cada encuentro, la docente realizó la lectura personal de la obra elegida, resaltó aquellas partes o fragmentos que podrían resultar fértiles para el intercambio, buscó otros textos literarios que pudieran vincularse a la obra. Esto le permitió diseñar las intervenciones que, según su criterio, mejor se ajustaban a los fines propuestos. Tal como lo expresa Fittipaldi:

Se hace necesario que la figura mediadora actúe como garante de una conversación auténtica, donde los participantes puedan aprender a dialogar entre ellos, sin dirigirse de manera unidireccional solo a quien modera; donde las ideas no se expresen como una suma de monólogos o de intervenciones inconexas, sino en tanto contribuciones que vayan alimentando la reflexión común sobre los sentidos que se van elaborando colectivamente en la lectura y en el diálogo sobre los textos". (Fittipaldi, 2022. P:9)

Si bien las intervenciones y los momentos de la lectura estuvieron organizados previamente, se habilitó, en cada encuentro, el espacio para el acontecer de la conversación en función de los comentarios que espontáneamente surgieran. Como se explicó más arriba, durante la conversación literaria fue importante considerar algunos aspectos que pudieran influir en su desarrollo a saber: el tipo de texto seleccionado, las características de los y las estudiantes y del grupo en general, el contexto en el cual se desarrolló la conversación, la experiencia lectora de los participantes, así como también el nivel de familiarización que compartían con la metodología propuesta. (Munita/ Manresa, 2012: 125,129)

Por otra parte, en las distintas sesiones se observaron intervenciones que se pudieron clasificar teniendo en cuenta sus propósitos generales o más específicas. Según los aportes de Ana Siro (2004) "hay intervenciones específicas vinculadas con las particularidades de cada obra, pero otras son generales e indispensables", como las siguientes:

- "Revelar el impacto de los lectores con el propósito de establecer un enlace entre la propia interioridad y la visión del mundo que plantea el autor.
- Favorecer la articulación de las interpretaciones de los lectores con los indicios de la obra que la sostienen.

- Proponer desafíos que permitan advertir el efecto de sentido de ciertos recursos utilizados por el autor. Si bien las interpretaciones se formulan desde la propia visión de mundo, es indispensable realizar el esfuerzo de comprender la visión del autor para que sea posible abrir nuevos interrogantes acordar o disentir con otros posibles concebidos como horizontes de contraste". (Ana Siro: año, P:87)

También otras intervenciones que se constituyeron en preguntas que cooperaron en la interacción del grupo y que estuvieron orientadas a construir una conversación grupal nutrida sobre la obra leída *¿Escucharon lo que dijo su compañera/o? ¿Qué más se podría aportar a esa idea? ¿Están todo/as de acuerdo con esa idea o interpretación? ¿Alguien leyó o pensó lo mismo? ¿Alguna/o pensó algo diferente?*

Para esta investigación se consideró la clasificación realizada por Munita y Manresa (2012) para pensar las funciones de las distintas intervenciones en la conversación literaria.

- Intervenciones que apuntaron a ajustar las hipótesis de lectura: *Busquen la parte del texto que les hizo pensar lo que dicen, Intenten explicar un poco más sus hipótesis.* Esta búsqueda de indicios textuales significativos originó la identificación de pistas o indicios relevantes que colaboraran en la interpretación de la obra y que no desvíen la misma hacia otras que se alejen de lo expresado en el texto.

Ejemplo:

38) **Docente:** O sea no era algo a lo que los personajes tenían un fácil acceso. Por otra parte, el narrador repite la palabra "fertilidad" en más de una ocasión y no para significar lo mismo. Busquemos juntas. (RDL1⁹: 53)

- Intervenciones que guiaron la construcción y fundamentación de las argumentaciones de las y los participantes: Se buscó que justificaran sus afirmaciones la docente intentó recuperar el proceso de interpretación de la estudiante para que fuera compartido con el resto del grupo.

Ejemplo:

3) **Docente:** A ver... vamos a ordenarnos, primero aparece el juego de expectativas tal como lo acaba de enunciar Guadalupe, ella pensaba que estaba hablando de un bebé: ¿En qué partes de la narración te apoyás para decir que se trata de un bebé? (RDL1: 51)

22) **Docente:** Volvamos al cuento: ¿Podemos... pueden rescatar aquellos fragmentos que les hayan llamado la atención? O ¿qué partes citarían para fundamentar esto que estamos diciendo? Repasemos... hay un embarazo en

⁹ A los fines de la investigación se denomina **RDL** a los **Registros de Lectura** que forman parte de los anexos y el número que le sigue indica el orden en que se sucedieron las sesiones de lectura y su correspondiente número de página.

proceso, nos desconcierta de pronto que aparezca lo que dijo Guadalupe “no lo va abortar, pero tampoco lo va a tener”, están viendo a un médico. (RDL7: 77)

- Intervenciones que buscaron relacionar la discusión con otros libros y saberes previos en este caso la docente recurrió a los saberes que las estudiantes enunciaron respecto del cuento realista y a que lo puedan justificar teóricamente.

41) **Docente:** Me parecen muy interesantes las lecturas que están haciendo. Y si pensamos en cuestiones de géneros literarios... Como decía Guadalupe al inicio de la conversación. Se trata de un cuento distinto a los que leímos hasta el momento. “Porque es más realista, está más vinculado con la realidad”. ¿Por qué es distinto y en qué género creen que se encuadraría el cuento de Mariana Enríquez? Pensando en las características de esta narración y recordando algunas categorías teóricas que vimos durante el año pasado y al principio de este año. (RDL3: 60)

- Intervenciones que ofrecen metalenguaje para hablar sobre libros: Se refiere a la incorporación progresiva de vocabulario específico para referirnos a los recursos literarios.

10) **María:** (...) Así aparecen los personajes extras.
11) **Docente:** ¿Te referís a los personajes secundarios del cuento? (RDL 2: 56)

63) **Docente:** Retomemos algunas cuestiones de la focalización: Luciana decía que se trataba de una focalización interna. ¿Coinciden con eso? (RDL1:54)

35) **Docente:** Recuerden el pacto ficcional. En el mundo del relato eso es posible. (RDL 7 : 79)

- Intervenciones para reformular, sintetizar y sistematizar lo dicho para hacer progresar la discusión y para fijar conceptos y contenidos.

43) **Docente:** O sea que, si bien podemos hacer interpretaciones que se acercan mucho, tenemos dudas de si realmente es esto lo que sucedió. Hay algo que nos extraña, (...) ese abanico de posibilidades que surgen en los lectores tiene que ver con los silencios del lenguaje literario, es decir, hay algo que no está explicado. ¿Se acuerdan cuando decíamos: “hay un elemento que es inexplicable”, [...] pero no porque no esté literalmente, sino porque se abre el sentido? Es fantástico. Es cuando aparece la duda, la ambigüedad, algo ambiguo. Esa zona de ambigüedad es bien propia del género fantástico, entonces es lo que vimos en *En la Estepa*. (RDL 5:72)

Así, las intervenciones docentes apuntaron al intercambio entre lectores que progresivamente adquirieron cierta experticia en el contacto con las obras literarias. Lectores que construyeron sentidos, hipotetizaron sobre sus interpretaciones, se acoplaron a las realizadas por los otros para completarlas o refutarlas, se apropiaron de vocabulario específico que incorporaron a sesiones de lectura posteriores. Descubrieron el valor de

volver sobre lo leído cuando lo consideraron necesario, para cerciorarse, para completar una idea o para discutir algo que se interpretó previamente, encontraron relaciones con otros textos en distintos niveles: trama, personajes, temáticas, estilos, identifican la voz narrativa y sus distintas modalidades.

Además de capacidad para ir relacionando las ideas e invitar a seguir tejiendo sentidos y a continuar haciéndose preguntas al hilo de las intervenciones realizadas. (Fittipaldi, 2022. P:10)

En suma, estas estrategias buscaron reconocer las ambigüedades que proponía el texto literario como un terreno movedizo e inestable sobre el que se pueden derivar algunas certezas, pero también dejar espacio a las dudas, las vacilaciones, leer literatura con otros se constituye en un modo interesante de compartir las incertidumbres, las zonas inconclusas y difusas que también y sobre todo son parte constitutiva del lenguaje de la literatura y del mundo real.

7. Modos de leer el lenguaje literario como hecho artístico

Desde la primera sesión de lectura, las estudiantes comenzaron a prestar atención sobre los aspectos del lenguaje literario, identificaron modos de narrar propios del discurso literario, encontraron palabras que funcionaban de una manera especial en el campo semántico del texto. Por ejemplo, durante las sesiones de lectura de los cuentos *En la Estepa* y *en El marido de mi madrastra* lograron identificar palabras que, a lo largo de la lectura y por su reiteración en el cuento, asumen un lugar de convergencia de sentidos esenciales para la interpretación.

En el primer caso la referencia a la palabra *fértil* que es reiterada por el narrador a lo largo del cuento, es rápidamente identificada por una de las estudiantes y vinculada, posteriormente con el sentido general que dicha palabra adquiere al finalizar la lectura.

- | |
|--|
| <p>4) Gisella: En el ritual de ir al campo y seguir los pasos de un ritual y aparte ella soñaba mucho con la <i>fertilidad</i>. Ella se imaginaba...</p> <p>5) Luciana: Sueña con cosas <i>fértiles</i></p> <p>6) Tania: Era como cuando les decían que lo tenían (al hijo) y entonces ellos lo querían ver. (...)</p> <p>7) Docente: O sea no era algo a lo que ellos tenían un fácil acceso. Por otra parte, el narrador repite la palabra "fertilidad" en más de una ocasión y no para significar lo mismo. Busquemos juntas. (RDL 1: 53)</p> |
|--|

En este ejemplo el tipo de intervención remite a lo enunciado en el texto. Las invitó a rastrear el campo semántico a partir de palabras que adquirieran un significado especial *fértil, fertilidad*. Además, la intervención las insta a volver sobre lo leído para dar cuenta de lo que van significando:

- 39) **Gisella:** Sí, incluso habla de la *fertilidad* de las plantas. También de los químicos que curan las plantas.
- 40) **Docente:** También se refiere a una conversación *fértil*. Pareciera que está tejiendo un hilo de sentidos en torno a la fertilidad, a lo fértil que es también el tema del cuento. ¿Por qué nombrará la necesidad de fertilizantes y agroquímicos? ¿Esto se relaciona con el paisaje? (RDL 1: 53)

El hecho de recalcar sobre las reiteraciones de la palabra *fértil*, *fertilidad* colaboró en la construcción/deconstrucción de sentidos e interpretaciones que se fue tejiendo. La docente con su intervención fue hilvanando aspectos del lenguaje y reiteraciones semánticas. Indagó los sentidos que elaboraron en torno a la fertilidad. Terminó su intervención proponiendo un avance hacia otra dirección. Les preguntó: *¿Por qué nombrará la necesidad de fertilizantes y agroquímicos? ¿Esto se relaciona con el paisaje?*

En el desarrollo de la conversación se evidenciaron ciertos saberes y recursos que pusieron en juego como lectoras. En principio, se discutieron las hipótesis acerca de qué es lo que la pareja del cuento está buscando. Se remitieron para ello a los fragmentos del texto que fueron despejando y conformando lo que entendían.

Las intervenciones docentes acompañaron la conformación del sentido del texto con la intención de ir estableciendo algunas certezas respecto de lo que decían e interpretaban. Esto colaboró en propiciar un campo con cierta solidez para que las interpretaciones se apoyen allí y avancen.

También solicitó que justifiquen sus intervenciones desde el texto. Una práctica que se fue consolidando a lo largo de las sesiones hasta que se vuelve algo natural para ellas como lectoras expertas.

La intervención final del fragmento a cargo de Guadalupe dio lugar a la problematización acerca del discurso literario, de la ambigüedad del lenguaje, de la intertextualidad y del género literario propiamente dicho. Realizó una apreciación estética vinculada a los vacíos del texto que desafían al lector a participar activamente en la elaboración de sentidos.

- 7) **Luciana:** Para mí estaban cazando algo. O sea que era un animal lo que buscaban.
- 8) **Docente:** Bien, es cierto el narrador se refiere un ritual de caza. La expectativa primera que pensábamos del bebé se diluye, ya no sería la principal.
- 9) **Docente:** ¿Qué más podemos decir? Vuelvan al texto, todo lo que necesiten. (Se hace un silencio y retoman la lectura).
- 10) **Gisella:** También se preparan para cazar algo feroz... por cómo se preparan.
- 11) **Guadalupe:** No me gusta cuando te dejan la duda, te dejan pensando. Igual que en Continuidad *de los parques* y retoman el contenido del cuento.

- 12) **Lourdes:** (Le dice a otra alumna) ¿Te acordás?... no sabés si al final es el del sillón el que los mató. (Refiriéndose a Continuidad de los parques de Julio Cortázar)
- 13) **Gisella:** Me pasó lo mismo... hay misterio y duda al final del relato.
- 14) **Lourdes:** Acá es como que llegó el final y no lo dijo. (RDL1:54)

Otro ejemplo se encuentra en el Registro de lectura nro. 6 cuando leyeron *La resurrección de la carne* de Angélica Gorodischer. Allí, detectaron el uso de la enumeración y la reiteración de la conjunción “y” como un rasgo estilístico que está allí por algún motivo, en este caso para dar una idea de vértigo o euforia del personaje principal, según su interpretación.

- 25) **Guadalupe:** A mí me sorprende en el primer párrafo, sí que todo el tiempo, eh no sé si es una estrategia o una forma de escribir, pero no pone comas, no pone punto y hay una acumulación enumeración de cosas en las cuales utiliza la conjunción y..., y... y así. Pienso que es una característica de la escritura que ella tiene, te quiere hacer sentir cercana, eufórica diciendo a todo lo que siente... y vi esto y esto y esto...(RDL5:74)

Más adelante en la sesión de lectura 5 correspondiente a *El mono* de Alejandra Kamiya, las estudiantes se detuvieron sobre varios aspectos del lenguaje:

Hicieron alusión al uso de metáforas en la manera de escribir de la narradora, un lenguaje cargado de sentido que definieron como *un lenguaje que es más lo que sugiere que lo que nos asegura*, del mismo modo hicieron referencia al estilo segmentado de la narradora que se observa por el uso especial que realiza de la puntuación:

- 35) **Docente:** Observan este cuento ¿Qué recurso le parece que usa ella como para generar toda esta serie de interpretaciones que hicimos nosotras recién? [...]
- 36) **Yamila:** Las metáforas que usa. La manera de escribir. [...]
- 37) **Gisella:** Sí, podemos decir que a mí me recordó a *En la estepa* en el momento que termina diciendo que es lo que vos pensás, pero no termina porque acá tengo la misma sensación, sugiere. ***El lenguaje, que es más lo que sugiere que lo que nos asegura*** sí tiene al final como abierto, que nosotros podemos imaginar que puede llegar a pasar o porque en ningún momento está contando cómo termina.
- 38) **Docente:** [...]Y después, en cuanto al estilo, ¿Cómo lo describirían? [...]
- 39) **Yamila:** Describe mucho, también me llama la atención la puntuación, también te hace que sea una situación cotidiana. Y después el cambio abrupto a esa eso, como que vos hacés una lectura tranquila y el cambio abrupto del relato [...] (RDL 4: 72,73)

Los ejemplos ilustran la forma en las que intervenciones complejizaron los sentidos que se fueron tejiendo e incorporaron algunas categorías teóricas: el estilo, los modos de narrar, el tono que colaboraron en los procesos de recepción de la obra.

7.1 Modos de leer el género fantástico y los silencios

Por otro lado, el comentario de Guadalupe 11) *No me gusta cuando te dejan la duda, te dejan pensando* (RDL1:53) remitió a un estado de inconformidad ante las incertidumbres

del cuento, a la falta de información que la desestabiliza. Fue precisamente esta intervención una forma de rebelarse frente a las elipsis del lenguaje literario y al mismo tiempo, develar un lugar común, el de las lecturas tranquilizadoras de los textos que explican todo. Tal es así, que pudo establecer un puente, una intertextualidad entre esta lectura y *Continuidad de los parques* de J. Cortázar en ambos le sucedió algo similar desde su rol de lectora que “se queda pensando” la lectura. A esta referencia se suman Gisella y Lourdes haciendo dialogar las características que emparentan ambos cuentos. Las estudiantes en tanto lectoras establecieron relaciones con textos leídos identificando algunos patrones que se reiteraron y se vincularon con los modos de decir del texto literario, leen la intertextualidad.

“La literatura es una construcción intertextual o autorreflexiva. La teoría reciente ha defendido que las obras literarias se crean a partir de otras obras, son posibles gracias a obras anteriores integran, que las nuevas repiten, rebaten o transforman. Una obra existe entre otros textos a través de sus relaciones con ellos. Leer algo como literatura es considerado un suceso lingüístico que cobra sentido en relación con otros discursos” (Culler: 2004, pág. 46)

Al continuar la conversación una de las estudiantes tiene dudas acerca del punto de vista de la narración:

40) Luciana: ¿Acá sería una focalización interna? Es el personaje el que está narrando. ¿Es ella, ¿no?
41) Docente: sí, es una focalización interna. Muy bien Luciana. (RDL1: 54)

La docente dejó en suspenso el desarrollo del narrador y el punto de vista para más adelante porque no quería que se pierda el entramado de esta parte de la conversación, que continúa girando en torno a la intertextualidad con *Continuidad de los parques* y al género fantástico, porque le interesa profundizar ahora en estos aspectos. Las intervenciones no siempre retomaron lo último que dijeran las estudiantes si no que, en ocasiones, se plantearon pausas necesarias para lograr un avance en el concepto que ahora les atañía inmediatamente.

42) **Lourdes:** No nos da toda la información, faltan cosas. (RDL 1:54)

Reflexionaron acerca de las características del género y la ambigüedad. También sobre los espacios en blanco, aquellos los que Rosalba Campra (2009), ha definido como las elipsis del cuento que interpelan al lector a reponer los significados. Según la autora en “Silencios en la teoría del género fantástico, existen cuatro grandes elementos subyacentes en el acto comunicativo del texto literario:

1. “En vista que el acto comunicativo está formado por palabra y silencios, Rosalba Campra puede encontrar que todo enunciado es una trama formada tanto por lo que se dice como por lo que se calla.

2. Las apariciones, inversiones temporales, superposiciones espaciales, materializaciones e intercambios de identidad no agotan el universo fantástico

3. Hay cuentos en los que no aparecen fantasmas, o en los que las secuencias presentan un desarrollo completo, y sin embargo no dudamos en catalogarlos como "fantásticos", estos silencios se encuentran en el plano de la causalidad, la garantía del orden y la existencia del mundo.

4. La explotación de los silencios resulta un mecanismo sin sorpresa: el lector de narraciones fantásticas ha incluido en sus expectativas la falta de causalidad como un efecto recurrente del género”. (Campra:2009)

La interpretación de cada una de las estudiantes se encadenó con lo expresado anteriormente por otra y se completó. Cada aporte sumó al sentido global de la lectura. Se establecieron distintas hipótesis que se confirmaron o desestimaron en la medida que construyeron de manera conjunta los sentidos del texto.

- | |
|--|
| <p>31) Gisella: Porque evita constantemente en mostrarle lo que hay en la habitación.</p> <p>32) Lourdes: Era como que todo coincidía entre las dos parejas. Las historias entre ellos, los gustos también.</p> <p>33) Luciana: Es raro, la duda que sienten los personajes de Ana y Pol al observar que hay una pareja buscando lo mismo que ellos.</p> <p>34) Docente: ¿Qué se imaginan Uds. qué buscaban?</p> <p>35) Guadalupe: Para mí era un monstruo, no era un animal de verdad.</p> <p>36) Luciana: Para mí era un animal de caza.</p> <p>37) Guadalupe: Digo, porque si ellos tenían que hacer algo con la fertilidad. Es porque no era un animal común o...algo que estuviera ahí para ellos. (RDL1:53)</p> |
|--|

7.2 Modos de leer que hacen referencias al estilo de la narración.

La intervención docente apuntó nuevamente a volver sobre lo leído para poder avanzar en las interpretaciones sin correrse demasiado de lo que el texto proponía. Más adelante, ante la intervención docente: “¿qué les resulta extraño de este cuento?” Tania responde:

Tania: La forma en que lo narra (RDL1: 53)

Así, la intervención de Tania se relacionó con la noción de estilo de la narración y realizó una apreciación estética vinculada al discurso literario “cómo está narrado” se asocia a la forma no ya sólo al contenido si no a una modalidad del lenguaje que podríamos

vincular con el estilo de la narración. Desde los formalistas rusos se define al estilo como *la descripción de un sistema de procedimientos dentro de una obra y sus funciones dentro de la misma, que no sólo se refieren a esa obra en particular si no también en su confrontación con otras obras escritas a lo largo de la historia. (...) con su sistema de relaciones entre los elementos lingüísticos y con las leyes de su combinación (...)* (Todorov, 1978 :83)

Durante la sesión de lectura Nro.4 en la cual leímos *Desayuno Perfecto* de Alejandra Kamiya las estudiantes también se refirieron a los aspectos estéticos del lenguaje literario relacionados con las formas de narrar, en este caso la intervención docente solicitó una lectura de aquellos fragmentos que les resultaran bellos o sugerentes del cuento y cada una de ellas destacó alguno. En el siguiente ejemplo la intervención estuvo bien direccionada a una lectura atenta al lenguaje y a la subjetividad de cada estudiante.

- 2) **Guadalupe:** Profe Sí, sí, en la parte que dice yo lo escribí. “Los perfumes deben seducir como lo que se oculta”. Eso me pareció bello, pero a su vez, hay algo detrás, algo que está escondiendo, ¿no? en el medio de todo se ritual.
- 3) **Gisella:** Claro, yo pensaba en eso que dice sí (Lee) “Ningún ángulo debe desafinar, ningún color puede chocar o a pagarse debe fluir hasta Hiro y su papá”.
- 4) **Docente:** “Los perfumes deben seducir como lo que se oculta”. Bien, alguna otra frase.
- 5) **Soledad:** Cuando va a comprar (Lee) “Vas a hacer el viaje de regreso a casa con la calabaza perfecta en una bolsa diciendo que no se produzca ninguna demora, ninguna pérdida de frescura, ninguna una grieta en la lisura de tu plan”, o sea, como que su plan debía ser perfecto.
- 6) **Tania:** Sí dice, cuando va a elegir, (Lee), “Vas a ir en tren a *Tsukiji* por una caballa perfecta. Una vez allí todas te van a parecer, bellas. Ese reflejo azul, las líneas de tigre en negro mojado, siempre mojado, como un recuerdo que nunca se seca un recuerdo del océano” (Pág.: 5). Es decir, que hay una imagen ahí que recrea...está como cargada de imágenes poéticas, que también tienen que ver con el sentido que ella quiere darle lo que está a lo que está haciendo.
- 7) **Docente:** Pareciera que cada palabra estuviese como perfectamente elegida. Ahora me gustaría volver sobre la narradora. Cada palabra que usa, el estilo ¿Qué particularidades ustedes observan acá?
- 8) **Guadalupe:** Una forma de escribir más romántica, hay delicadeza (RDL 4 67,68)

Los fragmentos que las estudiantes eligieron, referidos al modo de narrar y a la manera en que los elementos de la cultura oriental se filtraron en el cuento, además del vocabulario específico de la lengua japonesa, rescataron imágenes asociadas al equilibrio, a la perfección, a las simetrías.

Al mismo tiempo detectaron que este modo de decir tenía una relación directa con la intención narrativa, Tania expresa:

“Es decir, que hay una imagen ahí que recrea...está como cargada de imágenes poéticas, que también tienen que ver con el sentido que ella quiere darle lo que está a lo que está haciendo”. (RDL4)

Los sentidos ocultos del plan de suicidio del personaje principal estuvieron presentes en ese tratamiento estético.

En este caso también resultó pertinente aclarar que, en esas apreciaciones que las estudiantes realizaron se podría establecer una distinción acerca de lo que se define en la teoría literaria como *historia y discurso* o *historia y relato*. Ya que se refieren a como está narrada en relación a lo que se narra.

En el nivel más general, la obra literaria ofrece dos aspectos: es al mismo tiempo una historia y un discurso. Es historia en el sentido de que evoca una cierta realidad, acontecimientos que habrían sucedido, personajes que, desde este punto de vista, se confunden con los de la vida real. [...] Pero la obra es al mismo tiempo discurso: existe un narrador que relata la historia y frente a él un lector que la recibe. A este nivel, no son los acontecimientos referidos los que se cuentan, sino el modo en que el narrador los da a conocer. (Todorov, 1970: 157)

7.3 Modos de leer el narrador y el punto de vista:

En toda narración existen dos figuras claramente narrativas un enunciador encarnado en la figura del narrador principal y un enunciado o contenido narrativo que se configura como un universo diegético y el lector, por su parte, puede conocer ese universo, o mundo creado, que denominamos historia, gracias a la mediación del enunciador (narrador). Así, la figura del narrador es algo constitutivo del modo narrativo. Pimentel, 1998: 134)

En el cuento *En la estepa* las estudiantes identificaron la voz narrativa y el punto de vista rápidamente, ya que interpretaron que es la misma protagonista la que narra el cuento en primera persona. La docente se sirvió de este avance para introducir otra figuración del discurso literario como: el monólogo interior y la polifonía, este último se convirtió en un concepto que retomarían en la siguiente sesión cuando leyeran *El marido de mi madrastra* de Venturini.

De esta manera, la docente instaló las categorías literarias: narrador y el punto de vista cuyo desarrollo había quedado pendiente en la primera parte de la sesión y realizó la siguiente intervención:

63) Docente: Retomemos algunas cuestiones de la focalización: Luciana decía que se trataba de una focalización interna. ¿Coinciden con eso?

64) Luciana: Pero es testigo y protagonista, cuenta narra, pero cuenta algo que la involucra. Como cuando cuenta acerca del marido él se va hace las compras, yo lo espero, pero también es protagonista. Ella se ubica como la protagonista. Se refiere a las situaciones en primera persona.

65) Docente: Hay algunas variaciones de la voz narrativa que son interesantes.

66) Luciana: También aparecen los guiones con distintas voces

67) Docente: Esos guiones ¿que indican?

68) Luciana: Los diálogos.

69) Docente: La aparición de distintas voces, los diálogos y las voces de los otros personajes. Eso hace que el relato literario sea polifónico. La polifonía es la aparición de distintas voces. ¿Acá qué otras voces aparecen además de la del narrador? (RDL 1 ;54)

En este caso existen algunas vacilaciones respecto del punto de vista de la narración entre la primera persona testigo y/o protagonista, duda que se fue disipando a lo largo de la conversación. También reflexionaron sobre la voz narrativa durante la lectura de *El marido de mi madrastra*.

- 16) Luciana:** Me parece que hay algunos momentos muy interesantes en los que se cuele la voz de la narradora es interesante como se define (lee la cita). También se refiere a los lectores “Aviso a mis pacientes lectores que mencionaré mamá a la mujer mayor y hermana” (P:74) Ah me quedó la duda si habla la narradora o la autora.
- 17) María:** No, es la narradora que no es lo mismo que la autora.
- 18) Docente:** Es una narradora que está contando en dos planos. Se refiere a los lectores directamente y luego retoma la narración.
- 19) Luciana:** Lee fragmentos de cómo se construye la identidad del personaje principal. (RDL 2: 57)

En este fragmento del registro las estudiantes analizaron la voz narrativa y Luciana observó una forma de enunciación que la confundió porque dudó si se trataba del narrador o del autor ya que notó que la voz hace referencia a los lectores del cuento. A lo que su compañera María responde que “no son lo mismo”. La intervención docente en este caso se remitió a demostrar que en un texto literario la voz del narrador se expresa en distintos niveles del texto con una intención estética. En el cuento se trata de un narrador que comienza con una focalización interna y que luego se vuelve externo para referirse a los lectores. Este recurso de la narración es denominado por Genette (1989) como *metalepsis* y produce un efecto de acercamiento que provoca incertidumbres respecto de la perspectiva de la narración. Se trata de un cambio en los niveles de la narración “es toda intrusión del narrador o del narratario extradiegético en el universo diegético” (Carrasco,1991:10) dicha intrusión manifiesta una intención de complicidad con los lectores.

Durante la sesión nro. 4- dedicada a la lectura del cuento *Desayuno perfecto* de Alejandra Kamiya -las estudiantes a partir de la intervención docente identificaron cuestiones vinculadas a la voz narrativa. En este cuento se utiliza la segunda persona, en parte la docente lo eligió por ese motivo, esto hace que esa voz funcione en el sentido que las estudiantes comienzan a descifrar:

- 20) Luciana:** Es como si alguien le hablara, como si se tratara de la propia conciencia que le habla al personaje. [...]
- 21) Yamila:** ...Si pensando desde el lado de suicidio, ¿no? con la intención psicológica de la voz angustiante que te lleva a tomar esa decisión de ponerlo en otra voz porque esa voz del suicidio está en tu cabeza, entonces ella la pone por

fuera de sí para poder narrar la historia. Da la impresión de que es como una guía de pasos que tiene que seguir. Como si estuviera o pensando en “tengo que hacer esto, tengo que hacer esto” y alguien se lo está diciendo.

22) Luciana: Que habla de esto de la conciencia. Yo creo que otra vez y que tiene como eso de “vas a hacer esto, después vas a hacer esto”. Es como que está la intención de que vos sepas que está planificado, que ya era algo que tenía pensado porque es como que va paso por paso para mostrar que esa es la intención, hacerte saber que ella es algo que iba a hacer. (RDL 4;66)

Luciana identificó dos cosas con respecto al punto de vista. Por un lado, el grado de intimidad, de cercanía que ofrece la elección de la segunda persona en su forma rioplatense “vos”, incluso reproduce algunos ejemplos del cuento a la que define como *una voz que podría ser la conciencia*, observación a la que se sumó Yamila agregando que *pareciera que se trata de su propia conciencia que le dicta a la protagonista lo que tiene que hacer*. Y por el otro, la relación de esa elección y el sentido que la misma adquiere en este cuento en particular.

En este caso la docente realizó una intervención para aclarar y recuperar varias de las ideas expuestas hasta el momento, lo que Munita define como una síntesis de lo conversado para avanzar con algunas características del narrador a partir de las observaciones que realizaron las estudiantes que estaban en sintonía con la idea de la voz de la conciencia del personaje, como “si se hablara a sí mismo” y se diera las instrucciones de lo que tiene que hacer.

35) Docente: Dijeron cosas muy interesantes con respecto al clima. Hay un clima en la narración, así como en otros cuentos que hemos leído se genera un clima. Tiene que ver con esa voz narrativa. Ustedes dijeron, es como *si le hablara la conciencia*. Justamente yo les iba a preguntar por qué les parece a ustedes que esta narradora eligió la segunda persona, que es una de las personas menos frecuentes. ¿Se acuerdan? La segunda persona es una de las menos usadas. Se usa en la literatura, pero no es de las más frecuentes. Casi siempre es primera o tercera persona y acá la segunda es la elección. “Vas a hacer esto, luego vas a hacer aquello, luego vas” ..., es decir. Esta elección de la persona verbal ¿tendrá que ver con construir algún sentido más? ¿Con qué intencionalidad les parece a ustedes que elige la segunda persona para contar esta historia? (R4: 65)

En *Un Desayuno perfecto* de Alejandra Kamiya el narrador en segunda persona se conforma como un desdoblamiento del yo, en palabras de María Filinich:

La voz narrativa se halla desplazada al nivel de la historia. [...]Sin embargo, no podemos dejar de percibir la ambigüedad que provoca una narración en segunda persona, siendo ésta la persona gramatical del interlocutor por antonomasia. La voz narrativa, que proviene de la conciencia del personaje, sigue todos los movimientos de ésta y relata tanto sus percepciones y meditaciones como las acciones que el personaje lleva a cabo. Si la voz del yo de la narración se desplaza a ese yo que supone el uso del tú [vos]y que es, digamos así, una parte de la conciencia del personaje [...]. Se trata de la representación de un diálogo interior en la conciencia desdoblada de un personaje. (Filinich: 1996, p: 215)

Se observó cómo las estudiantes elaboraron sentidos y saberes literarios en torno a lo leído y de manera colectiva en cada una de las sesiones. A su vez, complejizaron cada vez más sobre aquellas categorías teóricas que identificaron y establecieron comparaciones con lo leído anteriormente.

7.4 Modos de leer los intertextos: la polifonía, la ironía, la parodia.

Este fragmento del registro resultó especialmente interesante porque sus intervenciones sumaron y relacionaron varias de las características del texto literario. fueron consolidando ciertos saberes literarios que ya empezaron a construir previamente. A partir del concepto de polifonía que expuso María:

- 11) Soledad:** En este cuento aparece la polifonía de una manera muy notable. La forma en que intervienen los personajes. Las voces que aparecen le dan un contexto cada vez más turbio a la situación.
- 12) María.** En este cuento aparece no solamente la voz del narrador, sino también la voz de los personajes, por eso decimos que en este cuento hay polifonía. (RDL 2 56;57)

Las estudiantes se remitieron al concepto de polifonía desarrollado en la clase anterior, aludiendo a las distintas voces que se van incorporando en la narración. Por ejemplo, las expresiones que utilizan los adultos de manera irónica cuando le dicen “mirála a la atorrantita”. Refiriéndose a Máxima Bellini.

Podemos decir que la polifonía (Bajtín, 1989) es una forma de intertextualidad. Se refiere a una organización que constituye la arquitectura de ciertos textos literarios en los que las voces de otras y otros autores, narradores, personajes, así como de los discursos pasados y futuros, coexisten para formar un “conjunto de voces” o plurivocalismo. La polifonía supone discursos que se cruzan, que dialogan, que se cuestionan. Cuando se da esto —no siempre con la misma intensidad o evidencia— la literatura puede definirse como representación y encuentro de discursos sociales” (Castedo, Rabasa, 2022: 6)

A las intervenciones se sumó Guadalupe quien se detuvo en la voz narrativa del cuento y de la situación de enunciación del mismo, al expresar: “La narradora decide qué cosas va a contar y qué cosas no”, por lo tanto, se trata de un narrador diegético que aclara que va a seleccionar información para compartir.

El comienzo del cuento expresa:

“No estoy segura del lugar de mi nacimiento.
Un velo de neblina, tramado y develado sobre el suceso opacó tal circunstancia.
Me contaron superficialidades acerca de este caso.
Yo siempre advertí que mentían” (Venturini, 2021: 69)

Del cual se desprende el comentario:

Guadalupe: Sí. La focalización del narrador es en primera persona. Es la protagonista la que va a contar la historia. Y en el principio del cuento, aclara qué cosas va a contar y que no. (RDL2:52)

A esto se agregaron referencias a la intertextualidad y a las formas discursivas que de ésta derivan, así Gisella reconoció los distintos tonos de la narración que dieron lugar a otras figuras del texto literario como lo son: la ironía y la parodia a partir de la burla y el maltrato que recibe la protagonista del cuento.

12) **María:** Claro. Los personajes secundarios, quise decir. También aparecen referencias a otros textos, por ejemplo, está nombrada la *Divina Comedia*. Eso es una intertextualidad. También cita al *Pirulín Pirulero*, la canción tradicional. Leímos en el texto de Seppia que la intertextualidad es una característica de los textos literarios, y que el narrador puede recurrir a esos textos con distintas intenciones.

[...]

21) **Gisella:** Sí, también me imaginaba. Pensaba en los tonos de voz que aparecen en el cuento. Cuando le dicen que hace el papel de víctima o cuestiones así, uno se imagina. Hay una variedad importante en los tonos de las voces que aparecen en el cuento. (Lee) “No me dejaron ir aduciendo que yo “era la luz de ojos”. ” (RDL2: 59)

La ironía es definida por Linda Hutcheon como:

[...]una inversión semántica para decir lo contrario de lo que se quiere decir (antífrasis) No se podría ignorar la importancia decisiva de la intencionalidad y la recepción del texto cuando se trata de un tropo como la ironía. Lo cual implica una distancia obligatoria entre lector y texto”. (Hutcheon,1981:173)

En otra de las sesiones en la cual leímos *La resurrección de la carne* de Angélica Gorodischer, las estudiantes identificaron un ejemplo de parodia, una de ellas observó a partir del fragmento final del cuento que se transcribe a continuación:

“-Moraleja- dijo el narrador-: la locura es una flor en llamas. O, en otras palabras, es imposible inflamar las cenizas muertas, frías, viscosas, inútiles y pecaminosas de la sensatez”.

32) **Gisella:** Esto de la Moraleja me hace acordar a cuando vimos las fábulas y la Moraleja. Es como medio irónico, por eso pareciera que el narrador, no sé si parodiando la Fábula, se acuerda con usted ahí, en la fábula que siempre dejan una enseñanza que además tienen que ver con el adoctrinamiento. Hay algo del orden de la locura. La locura de ella es una forma de vida, esa locura también, o sea si fuera eso normal, o sea, sería una vida común como en lugar de la locura, en esa vida rutinaria, como un escape, sí, (Lee el fragmento final del cuento): “en otras palabras, es imposible inflamar las cenizas muertas” (RDL 6: 75)

En cuanto a la parodia como forma de la intertextualidad se puede agregar lo siguiente:

No es un tropo como la ironía. Se define no como fenómeno intratextual sino como modalidad del canon de la intertextualidad. La parodia efectúa una superposición de textos. Representa a la vez la desviación, la transgresión de una norma literaria y la inclusión de esta norma como material interiorizado. Se parodia un texto y las convenciones literarias. Siempre tiene un modelo que es el parodiado. (Hutcheon: 1981: 174)

De esta manera se pudo apreciar cómo la selección de textos resultó provechosa para las situaciones de intercambio a pesar de su nivel de complejidad. En el caso de *El marido de mi madrastra* cuento que les presenté con ciertas reservas, porque entendía que de trataba de un relato con niveles de acceso resistentes, fue recepcionado y analizado de manera satisfactoria por las estudiantes.

7.5 Modos de leer: el cuerpo y la subjetividad

En diferentes instancias las estudiantes aludieron a momentos de identificación con la vulnerabilidad del cuerpo. En la sesión 2 (*El marido de mi madrastra*) a través del cuerpo ultrajado de la protagonista en una edad temprana, en la sesión 3 (*Las cosas que perdimos en el fuego*) porque las protagonistas deciden quemarse como método de venganza, en la sesión 4 (*Desayuno perfecto*) por las tribulaciones internas del personaje principal, en la sesión 7 (*Conservas*) porque la protagonista describe un posible embarazo que no se cumple. Estas propuestas de lectura resultaron especialmente significativas por el nivel de cercanía que sintieron como mujeres, con los personajes femeninos protagonistas de los cuentos. También porque se vieron interpeladas en varios aspectos, como madres, esposas, hijas. En los registros aludieron a cuestiones vinculadas al cuerpo aquello “que les pasa por el cuerpo” que las atravesó en el momento de la lectura. Apareció algo de la afectación del discurso literario y de la obra artística. Respecto de la lectura de *El marido de mi madrastra*, Guadalupe enunció:

Guadalupe: Para cualquiera que lo lea es repugnante. Genera un rechazo físico este cuento, no pude terminar de leerlo de una sentada. Tuve que dejar de leer y volver a leer varias veces. Tiene muchas escenas fuertes relacionadas con el abuso que sufría la niña que son difíciles de digerir porque dan asco. (RDL2: 57)

Sobre el mismo cuento María expresa:

María: (...) El narrador tiene la capacidad de introducirnos de una forma en lo que está contando que lo sentimos en el cuerpo. Creo que, a todas, este cuento nos pasó por el cuerpo, por eso sentimos tanto rechazo en un primer momento y tanta compasión por la niña. Por ejemplo, las expresiones que utilizan los adultos de manera irónica cuando le dicen “mirala a la atorrantita”. Refiriéndose a Máxima Bellini. (RDL2: 57)

En relación con el impacto o las marcas que deja la lectura sobre los cuerpos Sardi expone:

La lectura, entonces, puede ser considerada una práctica encarnada en los cuerpos singulares y sexuados de lxs lectorxs, en tanto práctica sociocultural

intersubjetiva en un contexto determinado. Los cuerpos están ahí, inscriptos en la lectura, aunque estén invisibilizados o no se tenga conciencia de ellos". (P:28) (Sardi, Valeria)

Respecto de *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enríquez en la sesión 3, una de las estudiantes comenta:

35) **Gisella:** A mí lo que me llama la atención, creo que tiene que ver un poco con lo del flagelo. Es que qué increíble que algo tan doloroso genere placer. Porque es como que incluso se van cuestionando, no recuerdo con qué palabras bien. Cuando la madre dice: "que silvinita se queme", ese deseo. (RDL 3: 60)

Sardi Agrega a partir de una experiencia de lectura con sus estudiantes de la universidad:

"La experiencia del lenguaje literario en esta práctica de lectura con jóvenes pone en acto las maneras en que cada lector/x es atravesadx por la literatura, las maneras en que los cuerpos son modificados, los modos en que son tocados por la literatura en tanto establecen vínculos emocionales, sensibles, significantes con la palabra. La literatura, en tanto arte, posibilita, como observamos aquí, percibir el mundo desde los sentidos, establecer un vínculo sensorial y sensible entre cosas inconexas y establecer una conexión emocional con los cuerpos y desde los cuerpos. (Sardi, 2019: 37)

7.6 Modos de leer vinculados a la perspectiva de género

Los modos de leer de las estudiantes, tal como se analizó hasta acá, aparecieron vinculados en varias ocasiones al rol de la mujer, como madre, esposa, hija, parte de un colectivo, al movimiento feminista, tal es así que en la sesión Nro. 3 y primera del año 2024 leímos *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enríquez. Para la planificación de este encuentro la docente compartió un poema de Alejandra Pizarnik titulado "La última inocencia". El mismo fue leído en el comienzo del encuentro sin realizar ningún comentario posterior a la lectura porque el propósito consistía en propiciar cierto clima de lectura para lo siguiente.

Las interpretaciones que surgieron del cuento se relacionaron con cuestiones genéricas que ellas definieron como un cuento "más realista que los que leímos hasta el momento" en el sentido que encontraron rápidamente un anclaje con situaciones cercanas, reales.

- 1) **Guadalupe:** Es distinto a lo que hemos estado leyendo de otras autoras. Es más *realista* que los cuentos que hemos leído hasta el momento. *Se trata de lo que sí podría pasar.*
- 2) **Tania:** Son situaciones que han pasado en la realidad.

- 3) **María:** Para mí este... hubo un tiempo donde hubo muchísimos casos de mujeres que fueron quemadas y que no se visibilizó mucho hay una parte donde habla de Lucila y que dice que ella era famosa o algo así y recuerdo el caso de Wanda mujeres que no eran famosas que no estaban ahí se dejan para ese lado. Cómo se muestra una cosa en los medios y otras no se dejan demostrar para ese lado fue mi interpretación.
- 4) **Docente:** Guadalupe dijo: "es más realista que otros cuentos que leímos o es menos ficcional" ¿Qué piensan Uds. al respecto?
- 5) **Tania:** Siempre hay algún caso y a muchos no los conocemos Y que no se muestra. Mi cuñado trabaja en unidad 11 y hay muchos presos que mataron a sus esposas, no solamente quemadas, aparecen enterradas. Uno sabe que son casos reales por ese tipo de casos.
[...] Más adelante...
- 1) **Luciana:** Es realista, para mí es un cuento realista.
- 2) **Tania:** Si tenemos en cuenta todo lo que charlamos recién y que todas las compañeras pudimos relacionarlo con la realidad. Es porque está cercano al género realista, es algo que es posible que pase, y qué pasa por algo, por eso lo relacionamos tanto con la realidad. (RDL3:58)

Esto último permitió a la docente intervenir para recordar el pacto ficcional, más allá de que los temas que se abordaron en el cuento y los sucesos podrían tener una relación directa con la realidad.

- 7) **Luciana:** O sea que no deja de ser un texto literario, que podemos abordar desde un lugar ficticio, por el *pacto ficcional*. No se aleja de lo que vivenciamos lamentablemente nosotras en sociedad.
- 8) **Docente:** o sea que asumimos que es ficción. (RDL3:58)

Fue muy interesante lo que sucedió con este cuento porque tuvieron una participación más activa creo que porque tenían mucho para aportar. También porque en Didáctica de las ciencias sociales estaban estudiando algunas problemáticas vinculadas a la perspectiva de género en ese mismo momento. Tal es así, que María realizó una intervención sobre la inquisición que es un tema que se nombra en el cuento. A diferencia de lo que sucedió con las lecturas anteriores pudieron vincular la temática del cuento con casos reales y ejemplos de vivencias propias. Estas lecturas estuvieron atravesadas por el contexto de la lucha feminista que se viene gestando en los últimos años acerca de la igualdad de género. Además, leyeron en clave intertextual, realizaron la comparación con los textos leídos en las sesiones anteriores, lo que les permitió hacer una valoración acerca de este cuento por contrastes.

A partir de allí comenzaron a intervenir para explicar por qué llevaban a cabo la acción de quemarse a sí mismas. Guadalupe dice que en esta segunda lectura entendió que se trató de una venganza hacia los hombres, para poder culparlos, entonces Gisella intervino explicando que eso se relaciona con los patrones de belleza que se les exigen a las mujeres:

- 20) **Gisella:** Por ahí me parece que es una forma de reclamo. Las mujeres del cuento buscan correrse ese lugar de objeto. Un mundo ideal de hombres y

monstruos. Se trata de proponer una belleza nueva, es una forma de reclamo de un mundo ideal de hombres monstruos. Me traía recuerdos de cuando empezó toda la lucha de mujeres, También en que ha sido asumidas como brujas, y fueron quemadas. También es una forma dolorosa de salir de esa situación. (RDL 3:59)

Desde el comienzo de la conversación las estudiantes leyeron el cuento desde la perspectiva de género. La mayoría de ellas reconoció un accionar de lucha en las decisiones de los personajes femeninos y el debate las convocó especialmente. En el grupo son todas mujeres y conocían casos de denuncias por violencia de género, de manera que la temática le resultó muy cercana.

Fue interesante analizar los modos en los que se complejizaron las interpretaciones para llegar a conclusiones de manera colectiva y con el apuntalamiento de las intervenciones docentes.

- 33) **Luciana:** Por momentos, después sentí que sí estaban preparadas para ser quemadas. Pero no visualizadas al exterior porque viste que a muchas les dan las cosas que las graben. Hace un reportaje, pero tapate la cara como una máscara, dice en alguna parte.
- 34) **Guadalupe:** Igual no dicen después si es solo muestran o no.
- 35) **Luciana:** Y cuando mostraron un video fue ahí que tuvo un montón de visualizaciones.
- 36) **María:** Pero para perseguirlas no para acompañarlas en su reclamo.
- 37) **Gisella:** En el fondo están atentando contra su vida también. Por algo lo hacen como tipo ritual escondidas.
- 38) **María:** Claro. ¿Por qué los otros tienen derecho a quemarme y no puedo quemarme a mí misma, eso piensan?
- 39) **Gisella:** Sí. Es una cuestión de rebeldía, lo hago porque yo quiero, porque lo deseo así. (RDL3: 60)

Los sentidos que fueron construyendo y deconstruyendo con las demás, las acercaban a comprender por qué las protagonistas del cuento de Enríquez tomaban esas decisiones sobre sus propios cuerpos. Una decisión que les costó atentar contra sus vidas. Este se convirtió en el punto álgido de la elaboración de sentidos del cuento ya que dio lugar al reconocimiento a la paradoja “Quieren que se visibilice el reclamo pero para ello deben autoflagelarse”.

Las intervenciones docentes condujeron el intercambio para acompañar las interpretaciones y, así, pudieron poner de relieve el artificio literario en la construcción de la paradoja.

- 43) **Docente.** ¿Por qué les parece que la narradora lo llevó a este extremo? Es decir. ¿Por qué se llevó las acciones de las mujeres a este extremo? Que no se da en la realidad.
- 44) **Guadalupe:** Es la intención de la narradora que quiere provocar algo con eso. Llegar a ese punto. Porque es tan sensible lo que está pasando con las mujeres. Y como lectora, como mujer, conectas de una manera con eso que se narra. Como mujer te atraviesa un montón, me parece. Pensar en esas personas así quemadas y que lo hagan a

propósito. Con esa intención de decir, bueno, si me quemo voy a sufrir menos que si un hombre me ataca

45) **María:** Sí utiliza el femicidio, que son palabras utilizadas hoy en la actualidad. En la realidad que estamos viviendo. Nos vemos por la televisión y por todos los medios. Hablan de femicidios y hasta los chicos saben de qué se trata. Se trata de una mujer que fue asesinada por su pareja. Hay muchas personas que pueden leer y sentirse identificadas. Ellas o por una hermana, una amiga, una pareja.

46) **Gisella:** Esto, por ejemplo, de las olas de los contagios. Recuerdo, por ejemplo, cuando se comenzó con toda la movilización de la ola verde de los reclamos del feminismo. ¿Entonces, ¿EH? La narradora utiliza palabras y hechos que ocurrieron con respecto a ese movimiento feminista. Habla de femicidios y de contagios.

47) **Docente:** ¿A qué te referís con la ola? Al movimiento feminista.

48) **Gisella:** Claro, cuando aparece un femicidio aparecen un montón más, a eso me refiero con contagio también.

49) **María:** Son estas protestas feministas que nunca se ve lo que realmente están reclamando las chicas. Sino que se cambia la información y los medios. No se hacen cargo de eso. Por ejemplo, cuando hay una marcha solamente se ve lo que se rompieron los que pintaron y no. Y no sé... dice lo que realmente reclamaban en esa marcha.

50) **Guadalupe:** Claro, se pierde de vista el objetivo que tiene esa marcha, por ejemplo.

51) **María:** Estuvimos leyendo sobre esto en otra materia. Y cuando vendo las mujeres en el lugar de víctima calladas. No dicen nada, pero si la ven empoderada o reclamando. Sí. Ahí se la crítica. (RDL 3: 60)

Las estudiantes pusieron a circular sus saberes y experiencias en relación con la temática del cuento, saberes relacionados con la propia subjetividad, con las participaciones en el movimiento feminista, resultó un tema cercano para ellas, lo que las condujo a un intercambio fluido. Establecieron conexiones temáticas con *El marido de mi madrastra* y con *En la estepa*, entonces la docente utilizó la ocasión para reforzar el concepto de intertextualidad.

68) **Docente:** Imágenes que nos remiten las hogueras la inquisición, la matanza de brujas, docente ellas mismas se inscriben en una historia de mujeres que son quemadas, pero dicen somos nosotras las que nos quemamos, aquellas cosas que subrayaron, ¿algunas impresiones que quien compartir?

69) **Gisella:** A mí me recordó *El marido de mi madrastra* por el lugar en el que queda la mujer. La mujer, como en un lugar de desecho. Enseguida lo vinculé con el personaje del marido de mi madrastra. Porque el personaje de la niña en el marido de madrastra pudo también tener ese lugar de revancha de venganza. Eh, y en ese punto también me recordó a lo que hacen las mujeres en el cuento.

Docente: ¿Quiere decir que encontraron relaciones con el cuento *En la estepa* y con el cuento *El marido de mi madrastra*? ¿Se acuerdan? ¿Cómo se llama la relación entre textos? Lo que denominábamos un diálogo entre textos.

70) **Estudiantes:** sí, la intertextualidad. (RDL3:61)

En la sesión nro. 4 leyeron *Un desayuno perfecto* a partir del cual también hicieron lecturas que consideraron el lugar que ocupa la mujer en la cultura oriental.

11) **Lourdes:** Hay una parte que dice que las mujeres somos de hacer esa rutina de cocinar, preparar al niño que todo, todo perfecto, así que van a la escuela, al marido. Todo esto que me da esa sensación que creo que a muchas más nos pasa. Las que somos madres como que nos cansamos un poco de esa rutina. Creo que ella piensa en la playa. Me da como esta sensación a mí. (...)

12) **Gisella:** Pensaba también como esta exigencia de la mujer en distintas culturas La vez pasada veíamos en la exigencia de la de la belleza del cuerpo de y acá es también un poco eso. Desde otro lugar nos viene a decir que podemos encontrar un hilo conductor,

¿no? en estos sitios tuviesen que pensar. Un eje temático que va uniendo los cuentos tiene que ver aunque sean voces muy diferentes.
13) **Luciana**, Como decía recién el estilo muy distintas, pero que hay un hilo conductor que tiene que ver con la función femenina, con la función de la mujer. (RDL4:63)

A medida que se sucedieron las sesiones de lectura las estudiantes fueron formulando relaciones entre las distintas lecturas, así descubrieron conexiones que la docente planificó como ejes articuladores para realizar la selección de los textos. Una de ellas expresó *Hay un lugar común que busca problematizar sobre la situación de las mujeres en contextos muy distintos entre sí, encuentran salidas diferentes para escapar a sus situaciones.* (RDL 6)

Las estudiantes se volvieron lectoras cada vez más expertas e interesadas que pudieron tomar la palabra, entablaron diálogos con las obras, ensayaron un ida y vuelta permanente para construir sentidos y derribar otros que creían establecidos, conocidos, escucharon las lecturas de sus pares, atendieron las intervenciones de la docente. Mediante esta dinámica se reforzó la idea de asumir la conversación literaria como dispositivo didáctico para profundizar en el discurso literario. Tanto es así, que hubo instancias en las cuales las estudiantes comentaron *ahora que lo leímos entre todas lo entendí más.*

14) **Guadalupe**: Creo que ahora que lo charlamos lo entendimos mejor, recuperamos un montón de cosas que en la lectura individual no teníamos. Sólo es la primera vez que lo leí, me quedé pensando en varias cosas, no lo entendía bien. (RDL3:60)

De esta apreciación pueden interpretarse varias cosas; una asociada a la idea de las zonas híbridas del lenguaje literario que nos hacen volver sobre lo leído, otra que la interpretación de un texto literario se construye y se amplifica con la participación de todas. Resultó interesante observar cómo cada una de ellas, a medida que avanzaron los encuentros, comenzaron a cumplir un rol dentro del grupo. La escucha de las demás fue siempre atenta porque eso les permitió complejizar sus procesos de interpretación.

7.7 Modos de leer: el sujeto lector y el sujeto mediador docente

En las sesiones de lectura las estudiantes realizaron reflexiones en torno a la selección de textos que se les propuso y a la posibilidad de llevarlos a las aulas de la escuela primaria, que será su ámbito de trabajo. Es decir, que mientras transcurría su propia lectura se pensaban en su doble dimensión como lectoras de literatura y como docentes mediadoras de la lectura. De esta manera algunas intervenciones fueron:

Durante la lectura de *El marido de mi madrastra* de Aurora Venturini

- 3) **María:** Me quedo pensando en el tipo de lectores que selecciona este cuento. Pienso que no podríamos darlo en primaria, pero sí para lectoras adultas.
- 4) **Docente.** Sí, Claro... Es importante tener en cuenta en qué lectores estamos pensando cuando seleccionamos un cuento. Este texto no forma parte de la literatura infantil y juvenil, sino que está pensado para jóvenes y adultos. Por la temática por lo que expone. Y por cómo lo cuenta. (RDL 2:56)

Más adelante en la sesión cuatro sobre el cuento *Las cosas que perdimos en el fuego* de M. Enríquez:

- 15) **María:** Es importante desde nuestro lugar de docentes que vamos a trabajar con niños y niñas. Trabajar con la ESI ayudar a los niños a comprender estas realidades, conversar sobre estas realidades en las aulas.[...] (RDL 3 P:59)

Además de los registros de las sesiones de lectura y de las entrevistas iniciales, se realizaron encuestas al finalizar los encuentros, para conocer de qué manera lo aprendido en las instancias de socialización de la lectura a partir las conversaciones literarias tuvo incidencias en sus prácticas docentes. En palabras de Felipe Munita, se buscó establecer algunos diálogos posibles entre el *sujeto lector* y *sujeto lector didáctico* a los fines de reconocer en ese pasaje algunas conceptualizaciones acerca de la lectura de obras literarias.

Si bien la investigación está enfocada en describir y analizar los modos de leer, resulta interesante realizar algunas aproximaciones para conocer de qué manera esos modos de leer fueron resignificados por cada una de ellas una vez finalizados los encuentros.

Algunas de las estudiantes cursaron sus residencias y otras no. Por este motivo se seleccionaron fragmentos de registros, en el primer caso, y de las encuestas, en el segundo. En los escritos se pudo establecer una aproximación a la recontextualización de saberes literarios y didácticos que realizaron en sus Residencias docentes y, en los casos que no cursaron las mismas este año, se pudo conocer algo de sus saberes contruidos a partir de sus reflexiones finales. Por este motivo, las preguntas realizadas en las encuestas apuntaron a poder determinar algunos saberes contruidos, tanto literarios como didácticos. Esto último se vincula con los procesos de doble conceptualización esbozados por Delia Lerner.

La segunda conceptualización se concreta proponiendo a los maestros que reflexionen sobre las condiciones creadas por la formadora para la lectura o la escritura compartidas, sobre las intervenciones realizadas durante el desarrollo de la actividad y las razones que subyacen a ellas, sobre los intercambios que ellos mismos sostuvieron en el curso de la situación.” (Lerner, 2009: 4)

A los fines de profundizar en la investigación, resultó interesante observar el desplazamiento de los saberes literarios y didácticos al ámbito del aula con sus estudiantes de la escuela primaria. En sus registros de las clases de Literatura enmarcadas en las residencias, las estudiantes narraron:

“Durante y luego de la lectura tuve la oportunidad de poner en práctica algunos aprendizajes que me sirvieron para abordar el análisis del libro álbum *Oink* (Elliot). Compartimos entre todos las ideas sobre esta historia ya que, al no tener palabras, las interpretaciones eran muy variadas y subjetivas, por lo que pude mediar a través de un diálogo abierto que permitió reunir las ideas e hipótesis que cada estudiante formulaba basándose en las imágenes de cada página”.

En la conversación literaria surgieron diferentes interpretaciones que le daban un final distinto a cada historia, así que allí también pude intervenir con preguntas que hicieran repensar esas ideas, retomando las imágenes del libro para analizar si había algún detalle o “pista” escondida que les diera otra idea para la construcción del final. Las preguntas como “¿Estás seguro de que pasaba eso en esa parte de la historia?”, “¿Miraste bien a cada personaje y lo que hacía?”, “¿Están haciendo lo mismo en esta página y en la otra?”, ayudaron a los estudiantes a replantear sus hipótesis y a argumentar sus ideas, favoreciendo la lectura colectiva e interpretación individual de cada estudiante”. [...]

(Guadalupe: 2024, Residencia II, Escuela 13)

Todos los días se leía con los estudiantes un libro que estaban trabajando con la coformadora y se hacía una lectura general. Cada uno de ellos leía una parte y después se analizaba entre todos/as a través de la conversación literaria. Eso nos permitía explorar sobre las distintas representaciones que tenían acerca del tema.[...]“Desde nuestra posición como docentes hicimos una selección de libros en la que incluimos textos narrativos, como por ejemplo los mitos, las leyendas para que al momento de que los estudiantes tuvieran que trabajar y al haber explicado cuáles eran las características pudieran diferenciarlos de otros géneros como la poesía”. **(Soledad, Residencia II, Escuela nro. 13)**

[...]En ambos cuentos vimos la noción de conflicto En *La cena elegante* (Keiko Kakcsa) en su mayoría dijeron que uno era el de Tejón que tenía hambre, pero quería comer otra cosa. En ese cuento también se analizaron los personajes y lo que representaba cada uno de ellos, quienes aparecían como los más importantes, cuáles no. En el segundo cuento *El día de campo de Don chancho* el conflicto fue que agregarse cosas, lo que le trajo problemas con la señorita cerda porque se asustó. **(Tania, Residencia II, Escuela 282)**

[...] en primer grado, he tenido la oportunidad de profundizar en aspectos que han enriquecido mi comprensión de la literatura y mi manera de abordar los textos. Uno de los aprendizajes más significativos ha sido identificar los distintos tipos de narradores y valorar cómo la perspectiva narrativa influye en el desarrollo del relato. Además, reconocer si un texto pertenece a la narrativa, cuento o cuento fantástico me ha permitido entender mejor la intención del autor detrás de cada obra. **(Lourdes, Residencia II)**

Saberes literarios aprendí muchos. El que más destaco es el de poder encontrar indicios, cosas implícitas, huellas que deja el narrador intencionalmente como en los cuentos de Samanta Schweblin, pistas que en la primera lectura no parecieran ser indicio de nada, pero que a medida que vas leyendo, las recordás como un “ahh, con razón decía más atrás que...”. **(Encuesta Guadalupe)**

[...]Otro de los conceptos que se sumó fue el de elipsis o silencios, se amplió el concepto de sentimiento de lo fantástico, más allá que el año anterior se trabajó y dentro de cada encuentro se lograron afianzar conceptos que quizá, por el tiempo y la cantidad de clases, no se lograron trabajar en profundidad. Gracias a estos encuentros logramos ampliar y afianzar. **(Encuesta Luciana)**

[...]esta experiencia me brindó más herramientas al momento de llevar la literatura al aula. Considero que faltan más espacios de lectura en las infancias, más interpretaciones libres y no tan direccionadas, si bien es importante como docente guiar y vincular con la teoría, creo que la capacidad de escucha e interpretación de lo que tienen para decir las infancias, es clave. Algo sumamente importante podría ser el trabajar la intertextualidad y que puedan identificar ellos/as al momento de las lecturas, ¿a qué me recuerda?, ¿a qué obra puedo vincularla? ¿Por qué? Generar estos espacios de preguntas, de cuestionamiento, de análisis crítico es un camino interesante para propiciar infancias reflexivas, críticas de lo que leen y que justamente sus lecturas se vuelvan significativas. **(Encuesta Gisella)**

Del análisis de los escritos se pudo deducir que se han elaborado ciertos saberes en torno a la literatura y su didáctica que podrían enumerarse de la siguiente forma:

Saberes didácticos:

- Consideraron la lectura de cada estudiante y fundamentar sus interpretaciones.
- Establecieron un intercambio lector a través de la conversación literaria como forma de acercarse al discurso literario.
- Realizaron intervenciones docentes que colaboraron en la socialización de los sentidos que los lectores encuentran en las obras.
- Organizaron la disposición de los y las participantes para garantizar un buen intercambio entre lectores.

Saberes literarios:

- Establecieron distinciones entre géneros literarios
- Reconocieron el narrador como la figura que narra la historia
- Reconocieron los personajes y el conflicto como parte de la trama narrativa.
- Buscaron indicios o pistas en el texto.
- Volvieron sobre lo leído
- Buscaron relaciones con la realidad a partir de lo narrado.

De este modo, las aproximaciones realizadas al campo de la práctica docente resultaron importantes para profundizar en el conocimiento de la construcción de saberes literarios y didácticos por parte de las estudiantes.

8 Algunas conclusiones finales:

A lo largo de la investigación se mostró de qué modos se acercan las estudiantes en formación docente a los textos literarios. Cómo suceden, en palabras de Lahire, sus “modos de apropiación de los textos literarios” en tanto experiencias únicas y significativas que transcurren en un período determinado de su trayecto académico.

Sabemos que los procesos en formación ocurren en tiempos que superan su pasaje por la institución y que se reformulan en sus prácticas docentes. Del mismo modo la lectura de textos literarios supera ampliamente el momento de la lectura, si bien las sesiones ocurrieron en un tiempo estipulado y planificado, los tiempos de la lectura no presentan esos parámetros, sino que se trata de tiempos laxos que se extienden más allá del momento de la lectura, tal como lo expresa Privat “el tiempo del lector desborda ampliamente el tiempo de la lectura propiamente dicha.”(Privat, 2009: 55,56)) Ya que involucra un conjunto de prácticas sociales y culturales estipuladas cuya familiarización ocurre con la interacción asidua entre libros y lectores, en las instancias de intercambio. Así la lectura es un movimiento de apertura hacia otros en el cual el tiempo es un devenir “Prolongar el tiempo de lectura en el tiempo del lector es necesario para leer cada vez con mayor profundidad. Conversar sobre lo leído es una de las tantas maneras de dar tiempo al lector para seguir saboreando la lectura” (Castedo-Rabasa, 2022: 3)

Leer literatura es hacerle espacio a las palabras para que se posen sin permiso en nuestra subjetividad, aunque desconozcamos en qué sitio nos alojarán los errantes vaivenes de la experiencia. En palabras de Roland Barthes (1982) “El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas, pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo” (29)

A veces ocurre que en ese movimiento encontramos fragmentos que nos componen, en palabras de Guadalupe:

“Reconecté con mi yo del pasado, con la niña que le gustaba mucho crear historias de fantasía. Descubrí que me gusta mucho leer aún, sobre todo historias como las de Samanta Schweblin o Mariana Enríquez que se mueven en un mundo un tanto extraño y perturbador, porque para mí, si leo algo, quisiera que me lleve lejos de lo real. Historias que te atrapen o te dejen desconcertado, son las que a mi criterio le dan sentido a la literatura. Esos tintes distintivos que aprendí a identificar en la literatura han sido también, en gran medida, los que me incentivaron a leer más seguido. Si no fuera capaz de encontrar estas características en la literatura, tal vez no sería tan interesante leer, pero una vez que logré entender las estrategias y recursos que cada autor o autora utiliza en sus historias, lo vuelve realmente interesante. A mi parecer, estos han sido los aspectos que me han traído al mundo de la lectura y que ¡ojalá, pueda seguir encontrando más!

A partir del recorrido realizado se podrían plantear algunos interrogantes para continuar con la investigación: ¿De qué manera sus modos de leer literatura en la formación superior a través de la conversación son recontextualizados en sus roles como docentes? ¿Cuáles son los saberes del lector literario que influyen en sus modos de leer frente a sus estudiantes en

las escuelas primarias? Si bien en el desarrollo de este caso se generaron aproximaciones a los procesos de doble conceptualización (Lerner, 2009) sobre la lectura literaria también se podría pensar en una continuidad de la investigación que admitiera como base lo estudiado hasta el momento, y permita profundizar en los saberes literarios aprendidos por las estudiantes en su rol como docentes a cargo de un grado específico. Lo que implicaría observar sus clases en un tiempo superior al de las residencias. Dado que las participantes aún se encontraban cursando el 4to año de su formación, por lo cual, sus experiencias sucedieron dentro de las instancias de su práctica docente junto a la coformadora (docente del grado), lo que implicó hacer acuerdos, definir los contenidos, ajustes de planificación en los cuales frecuentemente las estudiantes se suman a lo planificado anualmente por la docente.

9 Referencias bibliográficas:

Bajour, Cecilia (2014) *Abrir o cerrar mundos: la elección de un canon*.

Bajour, Cecilia (2010) *La conversación literaria como situación de enseñanza* Imaginaria nro. 282. <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Barthes, Roland (1982) *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo XXI.

Blake, Cristina (2007) "Leer literariamente literatura para niños" en Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado. Buenos Aires: El Hacedor.

Blanchot, Maurice (2002) *El espacio literario*. Editora Nacional Madrid.

Bombini, Gustavo (1996). Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura. Lectura y vida [Bombini Gustavo — Lectura y Vida](#)

Bourdieu, Pierre (2000) "Sobre el poder simbólico", en *Intelectuales, política y poder*. Traducción de Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, UBA/ Eudeba. pp. 65-73.

Campra, Rosalba (2009) "Los silencios en la teoría del género fantástico" Segundo encuentro internacional de literatura Eivissa Por Mediterrani del llibre.

Carattoli, María Fernanda (2019). "Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria". Memoria académica UNLP.

Carranza, Marcela (2006) "La literatura al servicio de los valores o cómo conjurar el peligro de la literatura" en *Revista Imaginaria*, Nro. 181. Disponible en:

<https://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

Carrasco Iván (1981) *Análisis de la narración literaria según Gérard Genette*. Documentos lingüísticos y literarios nro. 7(universidad Austral de Chile).

Colomer, T. (2004) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido". *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 22 (1), 6-23.

Colomer, T. (2008). "La constitución de acervos". En Bonilla, E.; D. Goldin, R. Salaberría (Coord.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 378-405). México: Océano.

Colomer, Teresa (2005). *Leer con los demás en Andar entre libros. La lectura iteraria en la escuela*, México, Fondo de cultura económica (Págs. 194/215).

Culler, Jhonathan (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica, Barcelona.

Chambers, Adam (2007) *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. FCE.

Devetach, Laura (2008) *La construcción del camino lector*. Comunicarte.

Eco, Umberto (1992). *Obra abierta*. Planeta-Agostini. Argentina

Echeverría, Mariana (2020). *Prácticas lectoras y sentido personal de la lectura en alumnos de institutos superiores de formación docente*. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Ferreiro Emilia (2000) *Leer y escribir en un mundo cambiante. Pasado y presente de los verbos leer y escribir*.

Filinich, María I. (1996) *La escritura y la voz en la narración literaria*. *Signa* Revista de la Asociación Española de Semiótica. Vol 5

Fittipaldi, M. (Junio, 2022). "Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), pp. 5 – 19.

Gerbaudo, Analía (2020) "Literatura y enseñanza" en *La investigación literaria en Problemas iniciales de una práctica*.

Genette, Gérard (1989) "La voz" en *Figuras III*. España: Editorial Lumen.

Guber, R. (2001). Introducción. La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá: Norma.

Hutcheon, Linda (1981) *Ironía, sátira, parodia: Una aproximación pragmática a la ironía*. *Poétique*, número 45, París, febrero de 1981, pp. 173-193, traducción de Pilar Hernández Cobos)

Lahire, Bernard (2004) "Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura" en *Sociología de la lectura*. Gedisa, Barcelona.

Lahire, Bernard (2004) "Conclusión: del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria" en *Sociología de la lectura*. Gedisa, Barcelona.

Lerner, Delia (2001). Leer en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario. Cap 4 ¿Es posible leer en la escuela?, FCE.

Lerner, Delia y Otras (2009). La formación docente en lectura y escritura, Paidós, Buenos Aires.

Ludmer, Josefina. Clases (1985) Algunos problemas de la teoría literaria http://www.josefinaludmer.net/libros_files/LUDMER-Clases1985-Algunos-problemas-de-teoria-literaria.pdf

Maxwell (1996) "Un modelo para el diseño de investigación cualitativo" Cap. 1 https://virtual.fahce.unlp.edu.ar/moodle/pluginfile.php/158715/mod_folder/content/0/maxwell_qualitative_research_design_cap_1_1.pdf?forcedownload=1

Munita, F. y Manresa, M. (2012). "La mediación en la discusión literaria." En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coord.), *Literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados* (pp. 119-143). Barcelona: Caracas, Banco del Libro. (Primera parte)

Munita, F. (2017) "La didáctica de literatura: hacia la consolidación del campo". *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 379-392, abr./jun.

Munita, F. (2018). "El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen" en *Revista Álabé. Revista de Red Universidades Lectoras*.

Peláez, Agustina (coord) (2012) *Leer literatura en la escuela primaria: propuestas para el trabajo en el aula*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Petit Michèle (2015) *Leer el mundo*. Fondo de Cultura económica, Bs. As.

Petit Michèle (2018) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*.

Pimentel, Luz (1998) en su texto *Relato y perspectiva Narrador I: formas de la enunciación narrativa* hay dos funciones lingüísticas. Siglo XXI

Privat, J. M. (2001) "Sociológicas de las didácticas de la lectura" en *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Lulú Coquette. Año I, n°1, septiembre.

Rabasa, M. y Castedo M (2022) Clase Nro 4: Relaciones entre lectura y escritura en el ámbito literario. Lecturas y escrituras en el ámbito literario II. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rockwell, Elsie (2001) La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares.

Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. Revista De Educación a Distancia (RED), 22. <http://revistas.um.es/red/article/view/111631> Investigación-acción

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Sardi, Valeria (2019) Escrito en los cuerpos: experiencias pedagógicas sexuadas. Grupo editor universitario.

Siro, Ana (2004) El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "La lectura, de lo íntimo a lo público", celebrado durante la XXIV Feria del Libro Infantil y juvenil en la Ciudad de México.

Tzvetan Todorov (1978) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos por Jakobson, Tinianov, Eichenbaum, Brik, Shklovski, Vinogradov, Tomashevski, Propp*. Siglo XXI.

Todorov, Tzvetan (1970) "Las categorías del texto literario "en Análisis estructural del relato Ed. Tiempo contemporáneo.

Obras literarias:

Enríquez Mariana (2016) *Las cosas que perdimos en el fuego y Nada de carne sobre nosotras* en Las cosas que perdimos en el fuego. Anagrama.

Venturini Aurora (2021) *El marido de mi madrastra*. Seix Barral

Kamiya Alejandra (2023) *El mono* en La paciencia del agua sobre cada piedra. Eterna Cadencia, Bs. As. y *El desayuno perfecto* en Los árboles también son el bosque

Schweblin Samanta (2009) *Conservas y En la estepa*. Pájaros en la Boca. Emecé, Bs. As.

Gorodischer Angélica (2023) *La resurrección de la carne y La naturaleza es una madre cruel* (2000) en <https://ciudadseva.com/texto/la-naturaleza-es-una-madre-cruel/>

Lispector, Clarice. (2010) *Descubrimientos. Crónicas inéditas*. Adriana Hidalgo.

Otros:

Gabo Ferro Ahí va [Ahí va tu cuerpo al fuego - Gabo Ferro - 2008 \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=Tm40gxuNKXg)

La Bersuit Un pacto <https://www.youtube.com/watch?v=Tm40gxuNKXg>

Soda Stéreo Ciudad de la furia [Soda Stereo - En la Ciudad de la Furia \(Official Video\) \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=Tm40gxuNKXg)

ANEXO I

REGISTRO SESIÓN DE LECTURA NRO 1

Fecha: 13/09/2023

Hora inicio: 16hs.

Hora finalización: 18hs.

Observadora y docente: Natalia Castaño

Otros observadores presentes: No

Instituto de Formación docente nro. 9 “Paulo Freire”

Localidad: Centenario, Neuquén

Departamento: Confluencia

AÑO Y División: 3ero A Turno Tarde

Docente: Natalia Castaño

Otros docentes presentes: No

Cantidad de personas del aula: 9

Cantidad de alumnas: 8

Cuento: “En la estepa” de Samanta Schweblin en *Pájaros en la boca*

- 1) **Docente:** Buenas tardes, hoy vamos a leer el cuento *En la estepa* de Samanta Schweblin. Les envié una copia digital para que la impriman. La idea de que esté en papel es para poder marcar lo que les resulte interesante durante la lectura, pistas, palabras, frases, situaciones. (La docente lee el cuento en voz alta y decide no hacer ninguna referencia a la autora por el momento, si no esperar al final para sumar esa información). /Luego de la lectura se inicia la conversación literaria a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es lo primero que les gustaría comentar acerca de lo que leímos?
- 2) **Guadalupe:** Es raro porque si era un problema la fertilidad lo que aparece al final no puede ser un animal.
- 3) **Docente:** A ver... vamos a ordenarnos, primero aparece el juego de expectativas tal como lo acaba de enunciar Guadalupe, ella pensaba que estaba hablando de un bebé: ¿En qué partes de la narración te apoyás para decir que se trata de un bebé? De paso también le pregunto al resto.
- 4) **Gisella:** En el ritual de ir al campo y seguir los pasos de un ritual y aparte ella soñaba mucho con *la fertilidad*. Ella se imaginaba.
- 5) **Luciana:** sueña con *cosas fértiles*.
- 6) **Tania:** Era como cuando les decían que lo tenían (al hijo) y entonces ellos lo querían ver.
- 7) **Luciana:** Para mí estaban cazando algo. O sea que era un animal lo que buscaban.
- 8) **Docente:** Bien, es cierto el narrador se refiere un ritual de caza. La expectativa primera que pensábamos del bebé se diluye que pensábamos del bebé ya no sería la principal.
- 9) **Docente:** ¿Qué más podemos decir? Vuelvan al texto, todo lo que necesiten. Se hace un silencio y retoman la lectura.
- 10) **Gisella:** También se preparan para cazar algo feroz por cómo se preparan.
- 11) **Guadalupe:** No me gustan cuando te dejan la duda, te dejan pensando. Igual que en continuidad de los parques y retoman el contenido del cuento. Se refieren a cuestiones del género (Le dice a otra alumna) ¿Te acordás? No sabés si al final es el del sillón el que los mató. (Refiriéndose a Continuidad de los parques de Julio Cortázar).
- 12) **Gisella:** Pasó lo mismo hay misterio y duda al final del relato.
- 13) **Lourdes:** Acá es como que llegó el final y no lo dijo.
- 14) **Luciana:** ¿Acá sería una focalización interna? Es el personaje el que está narrando. ¿Es ella, ¿no?
- 15) **Docente:** sí, es una focalización interna. Muy bien Luciana. (Siguen conversando...)
- 16) **Docente:** ¿Aparece nombrado el personaje?
- 17) **Guadalupe:** En un momento la nombra sí, sí. (Varias de ellas releen para ver si lo encuentran).

- 18) **Guadalupe:** No, no la nombra. (Continúan buscando en el texto)
- 19) **Lourdes:** Sí, sí la nombra. Yo la ví.
- 20) **Tania:** ¿Nabel?
- 21) **Docente:** No, Nabel es el nombre de la mujer de la pareja que van a visitar.
- 22) **Tania:** Ah, sí, sí.
- 23) **Docente:** De todos modos, no es un dato relevante, ella se llama Ana /Porque nota que se quedaron buscando y no quiere que se alejen de la lectura que vienen realizando/. Volvamos al clima que se genera en el cuento: ¿Qué es lo primero que no empieza a extrañar? ¿Qué otras cosas nos empiezan a extrañar?
- 24) **Lourdes:** No nos da toda la información, faltan cosas.
- 25) Otra alumna: Sí la nombra, Ana.
- 26) **Docente:** Hay algo que nos resulta extraño, se trata de un narrador que nos va contando pinceladas, fragmentos. ¿En qué partes se observa el misterio y la intriga?
- 27) **Tania:** En la forma en que lo narra.
- 28) **Docente:** Bien y ¿qué es lo primero que nos empieza a extrañar?
- 29) **Tania:** Primero es cuando decide acompañarlo al baño por curiosidad. Cuando le dice: “¿Te acompaño?”
- 30) **Luciana:** Ambos estaban buscando lo mismo
- 31) **Gisella:** Porque evita constantemente mostrarle lo que hay en la habitación.
- 32) **Lourdes:** Era como que todo coincidía entre las dos parejas. Las historias entre ellos, los gustos también.
- 33) **Luciana:** Es raro, la duda que sienten los personajes de Ana y Pol al observar que hay una pareja buscando lo mismo que ellos.
- 34) **Docente:** ¿Qué se imaginan Uds. qué buscaban?
- 35) **Guadalupe:** Para mí era un monstruo, no era un animal de verdad.
- 36) **Luciana:** Para mí era un animal de caza.
- 37) **Guadalupe:** Digo, porque si ellos tenían que hacer algo con la fertilidad. Es porque no era un animal común o...algo que estuviera ahí para ellos.
- 38) **Docente:** O sea no era algo a lo que ellos tenían un fácil acceso. Por otra parte, el narrador repite la palabra “fertilidad” en más de una ocasión y no para significar lo mismo. Busquemos juntas.
- 39) **Gisella:** Sí, incluso habla de la fertilidad de las plantas. También de los químicos que curan las plantas.
- 40) **Docente:** También se refiere a una conversación fértil. Pareciera que está tejiendo un hilo de sentidos en torno a la fertilidad, a lo fértil que es también el tema del cuento. ¿Por qué nombrará la necesidad de fertilizantes y agroquímicos? ¿Esto se relaciona con el paisaje?
- 41) **Lourdes:** Había plantas bajitas. Y nada más era árido, solitario.
- 42) **Gisella:** Por eso salen a cazar de noche porque no pueden esconderse. Dicen que querían verlo, encontrarlo y el narrador habla de esa diferencia. Vuelve sobre el cuento para poder argumentar lo que dice.
- 43) **Docente:** Fíjense que eso que estamos haciendo es buscar las marcas del texto y de la narración para poder justificar eso que leemos. Otra de las chicas dijo que podía tratarse también de un extraterrestre. Es decir que nos está hablando de una Otredad, el narrador se refiere a un “ellos” y a un “nosotros”.
- 44) **Tania:** Ah claro.
- 45) **Docente:** ¿Podemos asegurar que los personajes son humanos?
- 46) (Estudiantes en conjunto) : Sí
- 47) **Docente:** ¿Por qué?
- 48) **Gisella:** Y... usa jean, están en pareja, se juntan a cenar.
- 49) **Docente:** Bien...
- 50) **Tania:** Profe acá dice lee: “me pregunté cómo serán realmente. Algunas veces conversamos sobre esto. Creo que son iguales a los de la ciudad. Sólo que quizás más rústicos, más salvajes. Para Pol en cambio, son definitivamente diferentes, y aunque está entusiasmado como yo, y no pasa una noche en la que el frío y el cansancio lo persuadan

de dejar la búsqueda para el día siguiente. Cuando estamos entre los arbustos, él se mueve con cierto recelo, como si de un momento a otro algún animal salvaje pudiera atacarlo". (P: 171). (Termina de leer).

51) **Lourdes:** O sea es como que buscaban algo que era distinto para cada uno de ellos. Para ella era diferente.

52) **Docente:** Entonces, había percepciones distintas de eso que buscaban ¿no?

53) **Guadalupe:** Después, al final del cuento también dice que el salió tan asustado de la casa de los amigos que hubiese preferido chocar esa cosa.

54) **Lourdes:** Para mí que ese "otro" era ellos. Y cuando él sale con la camisa media rota en realidad fue Pol, Arnol, perdón.

55) **Guadalupe:** ¿Cómo?

56) **Tania:** Claro, en la habitación había algo porque de ahí él salió con la camisa rota.

57) **Docente:** Se escucha un ruido en esa habitación. Ahí pasa algo...

58) **Guadalupe:** Capaz que es como en esa peli que (El resto se ríe con cierta complicidad) Puede ser que esa criatura se come a Arnol y Nabel y se hace pasar por ellos.

59) **Docente:** Siempre lo que interpretamos o vemos en el texto tengo que poder justificarlo desde la lectura del texto. Si no, podemos decir cualquier cosa. Si esa es una hipótesis de la lectura, que por supuesto es válida, tengo que poder justificarla con el texto. Justificar siempre con los indicios del texto.

60) **Luciana:** Tal vez se enteraron que los estaban buscando y prefirieron matarlos ahí en la casa.

61) **Gisella:** ¿La autora es de acá? /Anteriormente no se les habían dado datos de la autora. La docente explica que fue una decisión no hacerlo al inicio de la sesión para contaminar la lectura. A partir de ahora les cuenta algunos datos de la escritora/.

62) **Tania:** Tal vez se basó en algún hecho siniestro.

63) **Docente:** Bueno, eso ya tiene que ver con el proceso de invención del cuento y no con el cuento y lo que sugiere. (Se muestran entusiasmas con la lectura y preguntan por otros cuentos de la autora). /Les comento que a mí me encanta y que varios de sus cuentos son muy buenos. También que este forma parte de un libro que se titula *Pájaros en la boca* y que leeremos otro de ella en el próximo encuentro. Se editó en 2006 tiene 15 cuentos/. Retomemos algunas cuestiones de la focalización: Luciana decía que se trataba de una focalización interna. ¿Coinciden con eso?

64) **Luciana:** Pero es testigo y protagonista. Cuenta narra, pero cuenta algo que la involucra. Como cuando cuenta del marido él se va hace las compras, yo lo espero, pero también es protagonista. Ella se ubica como la protagonista. Se refiere a las situaciones en primera persona.

65) **Docente:** Hay algunas variaciones de la voz narrativa que son interesantes.

66) **Luciana:** También aparecen los guiones con distintas voces.

67) **Docente:** Esos guiones ¿que indican?

68) **Luciana:** Los diálogos.

69) **Docente:** La aparición de distintas voces, los diálogos y las voces de los otros personajes. Eso hace que el relato literario sea polifónico. La polifonía es la aparición de distintas voces. ¿Acá qué otras voces aparecen además de la del narrador? (Luego la docente relee algunos fragmentos de la página 171 para hacer referencia a la presencia de un monólogo interior). "Esta mañana nos levantamos" ...Pareciera que ahí está hablando con el fluir de la conciencia

70) **Luciana:** ¿Cómo era lo de la polifonía? La docente reitera la definición

71) **Docente:** (Lee) "y soñado con cosas fértiles".

72) **Guadalupe:** También la variable ella habla todo el tiempo de lo que ella ve.

73) **Tania:** Retoma los sentidos del texto para referirse a ellos quieren saber qué hicieron para tenerlo y ellos también lo quieren.

74) **Docente:** A ver si pueden recuperar la escena de la cena. Se da un momento de tensión en la charla que las mujeres comparten.

75) **Guadalupe:** Hablan de las técnicas de caza, lo de la escopeta, los elementos que usaban para cazar

- 76) **Docente:** ¿Por qué se ríe ella?
- 77) **Lourdes:** Esa risa está fuera de lugar. Es una risa exagerada. retoman la lectura del texto.
- 78) **Gisella:** (Lee): “Si no hubieras disparado tantas veces los habríamos encontrado más rápido Arnol la mira a Nabel como si quisiera matarla” (P:176)
- 79) **Luciana:** Y acá cuando dice: “me mira cómo avergonzada y yo siento un nudo en el estómago” (P:175)
- 80) **Guadalupe:** No usaban armas, usaban red para cazar. Cuando dan fe de que lo tienen ella dice que es hermoso cómo saben si es hermoso. Da pocas pistas para describir a la criatura.
- 81) **Docente:** ¿Qué tiene Pol cuando sale de la habitación?
- 82) **Gisella:** Está lastimado...
- 83) **Docente** (Lee) “unos rasguños profundos” (P:180)
- 84) **Tania:** Le falta la manga de la camisa. No puede haber sido Arnol porque cuando Pol sale de la habitación, ya tiene rota la camisa. Después Arnol los persigue con una escopeta.
- 85) **Docente:** ¿Y cómo termina? Releen bastante la última parte las inquieta no saber con certeza qué sucedió.
- 86) **Luciana:** Relee el final en voz alta para todas. Y agrega: Algo vieron y se asustaron. (Se ríen y retoman leyendas populares como el chupacabras).
- 87) **Docente:** (Relee cuando se refieren a la invitación de la pareja). Bueno vamos a seguir pensando...

(La docente decide dejar abierto el momento de la interpretación nada está cerrado ni definitivo al terminar de leer un cuento como el que han leído). Fin de la conversación.

88) REGISTRO SESIÓN DE LECTURA NRO 2

Fecha: 27/09/2023

Hora inicio: 16hs.

Hora finalización: 18hs.

Observadora y docente: Natalia Castaño

Otros observadores presentes: No

Instituto de Formación docente nro. 9 “Paulo Freire”

Localidad: Centenario, Neuquén

Departamento: Confluencia

AÑO Y División: 3ero A Turno Tarde

Docente: Natalia Castaño

Otros docentes presentes:

Cantidad de personas del aula: 10

Cantidad de alumnas: 9

Cuento: “El marido de mi madrastra” de Aurora Venturini

- 1) **Docente:** Bueno Uds. tenían para leer en sus casas el cuento *El marido de mi madrastra* de Aurora Venturini. Hoy conversaremos sobre este cuento.
- 2) **Guadalupe:** El cuento *El marido de mi madrastra* me conmovió mucho. Me sentí muy mal con el lenguaje de la niña, que contaba cuestiones horribles que había vivido. El padre usaba la inocencia de la niña para maltratarla.
- 3) **María:** Me quedo pensando en el tipo de lectores que selecciona este cuento. Pienso que no podíamos darlo en primaria, pero sí para lectoras adultas o adolescentes.
- 4) **Docente.** Sí, Claro... ¿Es importante tener en cuenta en qué lectores estamos pensando cuando seleccionamos un cuento? Este texto no forma parte de la literatura infantil, sino que está pensado para jóvenes y adultas. Por la temática por lo que expone. ¿Y por cómo lo cuenta?
- 5) **Guadalupe:** Para cualquiera que lo lea es repugnante. Genera un rechazo físico de este cuento, no pude terminar de leerlo de una sentada. Tuve que dejar de leer y volver a leer varias veces. Tiene muchas escenas fuertes relacionadas con el abuso que sufría la niña que son difíciles de digerir porque dan asco.
- 6) **Soledad:** En este cuento aparece la polifonía de una manera muy notable en este cuento. La forma en que intervienen los personajes. Las voces que aparecen le dan un contexto cada vez más turbio a la situación.
- 7) **María.** En este cuento aparece no solamente la voz del narrador, sino también la voz de los personajes, por eso decimos que en este cuento hay polifonía.
- 8) **Guadalupe:** Sí. La focalización del narrador es en primera persona. Es la protagonista la que va a contar la historia. Y en el principio del cuento, aclara qué cosas va a contar y que no.
- 9) **Docente:** Vamos a buscar la cita del inicio del cuento ¿Cómo comienza? (Leemos el comienzo del cuento)
- 10) **María:** Sí, es un narrador interno que toma la voz de Máxima Bellini. Cuando comienza el cuento, ella dice: (Lee): “No estoy segura del lugar de mi nacimiento. Y comienza a contar su historia. De una manera cronológica va desde el principio hasta el final. El narrador introduce los personajes directamente con su voz. Por ejemplo, cuando ingresa el doctor que la revisa o cualquiera de los otros personajes sin que ella los presente. Directamente los empezamos a conocer por los diálogos, por su voz. Así aparecen los personajes extras.
- 11) **Docente:** ¿Te referís a los personajes secundarios del cuento?
- 12) **María:** Claro. Los personajes secundarios, quise decir. También aparecen referencias a otros textos, por ejemplo, está nombrada la *Divina Comedia*. Eso es una intertextualidad. También cita al *Pirulín Pirulero*, la canción tradicional. Leímos en el texto de Seppia que la intertextualidad es una característica de los textos literarios, y que. el narrador puede recurrir a esos textos con distintas intenciones. Por ejemplo, a veces cita otro texto para hacer una parodia. A veces para sumar más información sobre lo que está narrando. El narrador tiene la capacidad de introducirnos de una forma en lo que está contando que lo sentimos en el cuerpo. Creo que, a todas, este cuento nos pasó por el cuerpo, por eso sentimos tanto rechazo en un primer momento y tanta compasión por la niña. Por ejemplo, las expresiones que utilizan los adultos de manera irónica cuando le dicen “mirala a la atorrantita”. Refiriéndose a Máxima Bellini.

- 13) **Gisella:** Sí, también me imaginaba. Pensaba en los tonos de voz que aparecen en el cuento. Cuando le dicen que hace el papel de víctima o cuestiones así, uno se imagina. Aparece una variedad importante en los tonos de las voces que aparecen en el cuento.
- 14) **Luciana:** Desea leer algunos aspectos autobiográficos de la autora que le parecieron bien interesantes. (Lee) /Luego retomamos la conversación/
- 15) **Tania:** Repite mucho la palabra soez en distintas partes. Soeces que tienen que ver con los que le pasa a la protagonista.
- 16) **Luciana:** Me parece que hay algunos momentos muy interesantes en los que se cuele la voz de la narradora, es interesante como se define (lee la cita). También se refiere a los lectores "Aviso a mis pacientes lectores que mencionaré a mamá a la mujer mayor y hermana" ... ah me quedó la duda si habla la narradora o la autora.
- 17) **María:** No, es la narradora, no es lo mismo que la autora.
- 18) **Docente:** Es una narradora que está contando en dos planos. Se refiere a los lectores directamente y luego retoma la narración.
- 19) **Luciana:** (Lee aspectos de cómo se construye la identidad del personaje principal).
- 20) **Guadalupe:** Ahí aparece algo del monólogo interior cuando ella narra.
- 21) **Luciana:** Alguien me aconsejó que nunca contara estas escenas.
- 22) **Docente:** Es una narradora implícita de eso que está contando.
- 23) **Guadalupe:** Es interesante ver cómo recuerda, como si fuera por retazos.
- 24) **Soledad:** en realidad cuando un niño pasa por una situación traumática no puede recordar bien. y acá el personaje recuerda por partes.
- 25) **Tania:** para un adolescente es interesante esta lectura la ESI.
- 26) **Docente:** El efecto literario en la subjetividad
- 27) **Gisella:** Ejemplo ella acompañó una situación de abuso entonces escribí algo.

REGISTRO SESIÓN DE LECTURA NRO 3

Fecha: 15/04/2024

Hora inicio: 16hs.

Hora finalización: 18hs.

Observadora y docente: Natalia Castaño

Otros observadores presentes: No

Instituto de Formación docente nro. 9 "Paulo Freire"

Localidad: Centenario, Neuquén

Departamento: Confluencia

AÑO Y División: 3ero A Turno Tarde

Docente: Natalia Castaño

Otros docentes presentes:

Cantidad de personas del aula: 9

Cantidad de alumnas: 8

Cuento: “Las cosas que perdimos en el fuego” de Mariana Enríquez

- 1) **Docente:** (Escuchamos como introducción la canción de Gabo Ferro que es citada en el cuento titulada “Al fuego”). (Leemos la letra y damos inicio a la lectura). Bueno... primeras impresiones, las escucho.
- 2) **Guadalupe:** Es distinto a lo que hemos estado leyendo de otras autoras. Es más realista que los cuentos que hemos leído hasta el momento. Se trata de lo que sí podría pasar.
- 3) **Tania:** Son situaciones que han pasado en la realidad.
- 4) **María:** Para mí este... hubo un tiempo donde hubo muchísimos casos de mujeres que fueron quemadas y que no se visibilizó. Hay una parte donde habla de Lucila y que dice que ella era famosa o algo así y recuerdo el caso de Wanda mujeres que no eran famosas que no estaban ahí se dejan para ese lado. Cómo se muestra una cosa en los medios y otras no se dejan demostrar. Para ese lado fue mi interpretación.
- 5) **Docente:** Guadalupe dijo: “es más realista que otros cuentos que leímos o es menos ficcional” ¿Qué piensan Uds. al respecto?
- 6) **Tania:** Siempre hay algún caso y a muchos no los conocemos Y que no se muestran. Mi cuñado trabaja en unidad 11 y hay muchos presos que mataron a sus esposas, no solamente quemadas, aparecen enterradas. Uno sabe que son casos reales por ese tipo de casos.
- 7) **Luciana:** O sea que no deja de ser un texto literario, que podemos abordar desde un lugar ficticio, por el pacto ficcional. No se aleja de lo que vivenciamos lamentablemente nosotras en sociedad.
- 8) **Docente:** O sea que asumimos que es ficción.
- 9) **Guadalupe** No entendí, capaz que ahora pienso, como que saco conclusiones: ¿Por qué deciden quemarse a sí mismas? ¿Como un símbolo de lucha será? o lo que entiendo ahora, cuando lo volvimos a leer, es que ellas prefieren quemarse a sí mismas para que así les echan la culpa a los hombres, porque si no nadie les va a creer y, de alguna manera, se hace justicia. Entonces nadie me va a creer que yo me quemé así misma.
- 10) **Gisella:** Por ahí me parece que es una forma de reclamo. Las mujeres del cuento buscan correrse ese lugar de objeto. Un mundo ideal de hombres y monstruos. Se trata de proponer una belleza nueva, sino que es una forma de reclamo de un mundo ideal de “hombres y monstruos”. Me traía recuerdos de cuando empezó toda la lucha de mujeres. También en que han sido asumidas como brujas, y fueron quemadas. También es una forma dolorosa de salir de esa situación.
- 11) **Guadalupe:** Es como si ellas no sintieran vergüenza porque hay una lucha que las respalda.
- 12) **Soledad:** Cuando describe la chica que sube al subte y se describe esa monstruosidad. (Cita el fragmento) la sensualidad de la chica quemada. Se prenden fuego, fueron quemadas y “su cuerpo inexplicable inofensivo que sea sensual en un momento”.
- 13) **María:** Siempre fueron un objeto. Porque desde la inquisición ya venían pasando un montón de cosas, ahí como bruja, como mujer se retrata como ahora la violencia de género siempre ocurrió. También el tema este... de la violencia de género le digo cómo se ve la violencia de género en las mujeres y cuando una mujer se defiende, ahora las mujeres ya

están libres. Decir.. bueno se agreden pienso como para no sufrir todas estas cosas. Por eso es que es como su estrategia. Mujeres maltratadas ¿Se justifica la acción? de alguna manera lo hicieron, pero no lo decían no hablaban.

14) **Docente:** En qué marco transcurre la narración. ¿Aparecen referencias al lugar?

15) **Tania:** En Argentina, en Buenos Aires. Releen

16) **Docente:** ¿La acción que ellas deciden les funciona?

17) **Guadalupe:** De alguna manera sí, imposible de ocultar el desierto muy extraño en Argentina estas cosas son de Países Árabes de la India (lee cita para referenciar lugar de la narración).

18) **Tania:** Es como dijo la compañera entonces. Ellas están haciendo cosas que no deberían otra vez se juzga nuevamente lo que hace la mujer.

19) **Docente:** Muy bien, es como si entraran en un círculo en esto que describía Gisella, en esto que tiene que ver con el cuerpo, la imagen, la belleza. Intentan rebelarse frente a eso, a esos estereotipos y, sin embargo, quedan atrapadas en un nuevo círculo. Es como si no lo logran a pesar de buscar alejarse de esos estereotipos de belleza.

20) **Gisella:** A mí lo que me llama la atención y creo que tiene que ver un poco con lo del flagelo. Es que qué increíble que algo tan doloroso genere placer. Porque es como que incluso se van cuestionando, no recuerdo con qué palabras bien. Cuando la madre dice que silvinita se queme, ese deseo.

21) **María:** (interrumpe) La mayoría de los personajes del cuento son mujeres. Aparece un solo varón que la trata de loca, de todo, cuando sube al colectivo a reclamar porque está quemada. La trata de mentirosa, como si ella estuviera mintiendo. Una decisión propia mujeres maltratadas que son golpeadas por sus maridos. Es que en realidad dice que lo iba a dejar, entonces por eso se justifica la acción.

22) **Guadalupe:** Tengo otra duda, igual con respecto a lo que pasa. ¿Ellas se queman y mueren? ¿O se queman y quedan vivas?

23) **Luciana:** No, ¿no viste que dice que festejan el año el Año Nuevo de las que quedan vivas ese año?

24) **Guadalupe:** ¿Pero eso no fue antes?

25) **Luciana:** No, fue en la hoguera, no ves que acá, dice. Y busca en el cuento la cita (Lee).

26) **Soledad:** Claro, están vivas, no ves que dice: “Van dos mujeres con traje de amianto” [...]. Tratan de que no se mueran cuando se queman.

27) **Tania:** Igual no son todas las mujeres, viste que al final en la escena en la que está la mamá de Silvina y María Elena le dicen que “si Silvinita en algún momento se quema”. Dice que ella sí iba a sobrevivir. Pero ellas no, porque su cuerpo no está preparado para eso.

28) **Guadalupe:** ¿Y ahí sería que cada una se ofrece o son mujeres que ya fueron quemadas?

29) **Luciana:** No se ofrecen. Son mujeres activas, habla de mujeres ardientes activas. Como una fuerza de mujer, como una ofrenda.

30) **María:** Hay dos hospitales clandestinos, uno está en La pampa y otro está en Buenos Aires. (Recuperando lo dicho anteriormente).

31) **Tania:** En la ruta 3, lejos de la ciudad, dice estar en el campo entonces.

32) **Soledad:** Dice que están más seguras dentro del hospital. Hay algunos que están en la ciudad y otros en el campo. ¿Hay hospitales en la ciudad y del campo, viste que acá nombra la ruta 3?

33) **Luciana:** Por momentos después sentí que sí estaban preparadas para ser quemadas. Pero no visualizadas al exterior porque viste que a muchas les dan las cosas que las graben. Hace un reportaje, pero se tapan la cara como una máscara, dice en alguna parte.

34) **Guadalupe:** Igual no dicen después si eso lo muestran o no.

35) **Luciana:** Y cuando mostraron un video fue ahí que tuvo un montón de visualizaciones.

36) **María:** Pero para perseguirlas, no para acompañarlas en su reclamo.

- 37) **Gisella:** En el fondo están atentando contra su vida también. Por algo lo hacen como tipo ritual escondidas.
- 38) **María:** Claro. ¿Por qué los otros tienen derecho a quemarme y no puedo quemarme a mí misma, eso piensan?
- 39) **Gisella:** Sí. Es una cuestión de rebeldía, lo hago porque yo quiero, porque lo deseo así.
- 40) **Docente:** Me parece muy interesante. Muy interesantes las lecturas que están haciendo. Y si pensamos en cuestiones de géneros literarios, como decía Guadalupe al inicio de la conversación. Se trata de un cuento distinto a lo que leímos hasta el momento. Porque es más realista, está más vinculado con la realidad. ¿Por qué es distinto y en qué género creen que es encuadraría el cuento de Mariana Enríquez *Las cosas que perdimos en el fuego*? Pensando en las características de esta narración y recordando algunas categorías teóricas que vimos durante el año pasado y al principio de este año.
- 41) **Luciana:** Es realista, para mí es un cuento realista.
- 42) **Tania:** Si tenemos en cuenta todo lo que charlamos recién y que todas las compañeras pudimos relacionarlo con la realidad. Es porque está cercano al género realista, es algo que es posible que pase y que pasa, por algo lo relacionamos tanto con la realidad.
- 43) **Docente:** ¿Por qué les parece que la narradora lo llevó a este extremo? Es decir. ¿Por qué llevaron las acciones de las mujeres a este extremo que no se da en la realidad?
- 44) **Guadalupe:** Es la intención de la narradora que quiere provocar algo con eso. Llegar a ese punto. Por qué es tan sensible lo que está pasando con las mujeres, y como lectora, como mujer, conectás de una manera con eso que se narra. Como mujer te atraviesa un montón, me parece. Pensar en esas personas así quemadas y que lo hagan a propósito. Con esa intención de decir, bueno, si me quemo voy a sufrir menos que si un hombre me ataca.
- 45) **María:** Sí, utiliza el femicidio, que son palabras utilizadas hoy en la actualidad. En la realidad que estamos viviendo. Nos vemos por la televisión y por todos los medios. Hablan de femicidios y hasta los chicos saben de qué se trata. Se trata de una mujer que fue asesinada por su pareja. Hay muchas personas que pueden leer y sentirse identificadas. Ellas o por una hermana, una amiga, una pareja.
- 46) **Gisella:** Esto, por ejemplo, de las olas de los contagios. Recuerdo, por ejemplo, cuando se comenzó con toda la movilización de la ola verde de los reclamos del feminismo. Entonces, la narradora utiliza palabras y hechos que ocurrieron con respecto a ese movimiento feminista. Habla de femicidios y de contagios.
- 47) **Docente:** ¿A qué te referís con la ola? ¿Al movimiento feminista?
- 48) **Gisella:** Claro, cuando aparece un femicidio aparecen un montón más, a eso me refiero con contagio también.
- 49) **María:** ¿Son estas protestas feministas en las que nunca se ve lo que realmente están reclamando las chicas? Sino que se cambia la información y los medios. No se hacen cargo de eso. Por ejemplo, cuando hay una marcha solamente se ve lo que se rompieron los que pintaron y no. Y no sé, Eh, dice lo que realmente reclamaban en esa marcha.
- 50) **Guadalupe:** Claro, se pierde de vista el objetivo que tiene esa marcha, por ejemplo.
- 51) **María:** Estuvimos leyendo sobre esto en otra materia. Y cuando ven a las mujeres en el lugar de víctima calladas, no dicen nada, pero si las ven empoderadas o reclamando. Sí. Ahí se las critica.
- 52) **Docente:** ¿Quiere decir que parece inevitable hacer una lectura de género? Es casi imposible no hacer una lectura de género. De hecho, todas ustedes se vieron atravesadas por la perspectiva de género durante la lectura de este cuento, e interpeladas por esta narradora que nos coloca como lectoras en una situación extrema. ¿Qué pasaría si, como una forma de rebeldía extrema, llegáramos a ese punto? De hacernos daños a nosotras mismas y aun así la problemática no sea visibilizada.
- 53) **Luciana:** Es como decía allí pasa eso. Pasa en la vida cotidiana. Se realiza la marcha del 8 de marzo y a los 2 días o a los pocos días siguientes pasa algún hecho de femicidio.

- 54) **Guadalupe:** Es interesante la mirada de los hombres porque pone a todos los hombres en la misma bolsa. Como si todos fueran iguales. Como si todos los hombres violan a las mujeres de la misma manera.
- 55) **Gisella:** También es cierto que las mujeres estamos como muy reactivas. El otro día vi una entrevista. ¿Y les preguntan a las mujeres, para qué sirven los hombres? Y las respuestas consistían en para nada, para nada.
- 56) **Docente:** Es interesante lo que plantea Gisella. Porque hay algo en la intención de la narradora de visibilizar la problemática. Pero al mismo tiempo de problematizar, de profundizar en esa problemática según lo expresado en el cuento: ¿Sirven los extremos? ¿Son buenos los extremos? Me quedo pensando a partir de las intervenciones que han hecho ustedes y de la propuesta de este cuento, de Mariana Enríquez.
- 57) **María:** Es importante desde nuestro lugar de docentes que vamos a trabajar con niños y niñas. Trabajar con la ESI Ayudar a los niños a comprender estas realidades, conversar sobre estas realidades en las aulas. Yo soy mamá de 2 varones y hablo sobre esto, no quiero que el día de mañana mis hijos estén involucrados en alguna situación de este tipo.
- 58) **Lourdes:** Sí, nos lleva a pensar sobre la radicalización de las posiciones también cuando esas posiciones se vuelven extremas, también es un problema.
- 59) **Docente:** Es interesante que una puede seguir leyendo el cuento y advirtiendo distintas capas de sentido dentro del mismo. ¿No habían leído a Mariana Enríquez? (Brinda datos biográficos de la autora. Lee sobre el género gótico).
- 60) **Tania:** Yo lo relaciono con los emos. Y se ríen. ¿Bien dice la docente, y por qué? (Otras agregan las bandas de rock, lo dark, lo oscuro).
- 61) **Docente:** Tiene que ver con la noche, el Romanticismo, ella es una representante del gótico latinoamericano (da características). (Ellas nombran elementos como lo morboso: la descripción de la cara de las chicas, la cara quemada, las telas de araña)
- 62) **Docente:** ¿Cómo se llamaba ese género que se adelanta un poco hacia el futuro? Estudiantes, ciencia ficción. Docente. ¿Hay elementos del realismo como bien usted ustedes pudieron encontrar?
- 63) **Gisella:** Hay algo del ambiente del cuento, del clima que pareciera de ciencia ficción. Por ejemplo, la descripción de los hospitales, cuando van al campo a quemarse.
- 64) **Luciana:** Sí, me hicieron acordar a lo que leímos al cuento de la estepa de Schweblin. Son espacios parecidos, desérticos.
- 65) **Soledad:** “Les decimos que queremos quemarnos” (lee). Me resulta chocante porque nadie quiere quemarse
- 66) **María:** Es que quieren crear una estética rebelde, esto de querer visibilizar, pero a su vez habla de centros clandestinos, hay cierta clandestinidad, por eso me llama la atención de querer visibilizar.
- 67) **Gisella:** Aparece lo ritual, las hogueras.
- 68) **Docente:** Imágenes que nos remiten las hogueras la inquisición, la matanza de brujas, docente ellas mismas se inscriben en una historia de mujeres que son quemadas, pero dicen somos nosotras las que nos quemamos, aquellas cosas que subyeron, ¿Algunas impresiones que quieren compartir?
- 69) **Gisella:** A mí me recordó al *marido de mi madrastra* por el lugar en el que queda la mujer. La mujer, como en un lugar de desecho. Enseguida lo vinculé con el personaje del *marido de mi madrastra*. Porque el personaje de la niña pudo también tener ese lugar de revancha de venganza. Eh, y en ese punto también me recordó a lo que hacen las mujeres en el cuento.
- 68) **Docente:** Quiere decir que encontraron relaciones con el cuento *En la estepa* y con el cuento *El marido de mi madrastra*: ¿Se acuerdan cómo se llama la relación entre textos? Lo que denominábamos un diálogo entre textos.
- 70) **Estudiantes,** sí, la intertextualidad.
- 71) **Docente:** Exacto, estamos haciendo intertexto. Lo que hicimos al inicio del encuentro con la canción. también es una intertexto, es una forma de hacer dialogar ese otro texto con lo que ustedes iban a leer en el cuento. La intertextualidad tiene que ver con

el bagaje lector que ustedes tienen. Fíjense cómo comenzaron a detectar y a relacionar con otras lecturas que hemos leído en este trayecto.

72) **Guadalupe:** Creo que ahora que lo charlamos lo entendimos mejor, recuperamos un montón de cosas que en la lectura individual no teníamos. Sólo es la primera vez que lo leí, me quedé pensando en varias cosas, no lo entendía bien.

73) **Docente,** me quedo pensando en la importancia de compartir y socializar la lectura. Esto los autores lo denominan construcción de sentidos. la idea es continuar con este trabajo lucia a mí me quede pensando en esto de que las figuras masculinas no le creen cuando ellas denuncian, igual que en el marido de mi madrastra. mi papá no me creyó cita el texto.

74) **Tania: (Relee):** Ahora entiendo sus compañeros ni estaban enterados de la quema de la madre y la niña les daba impresión, pero solo un poco ni siquiera les impactaba

75) **Soledad:** Está naturalizado. En la realidad es un número, la cantidad de mujeres que matan, por eso no impacta.

Fin de la conversación y cierre.

REGISTRO SESIÓN DE LECTURA NRO 4

Fecha: 24/05/2024

Hora inicio: 16hs.

Hora finalización: 18hs.

Observadora y docente: Natalia Castaño

Otros observadores presentes: No

Instituto de Formación docente nro. 9 “Paulo Freire”

Localidad: Centenario, Neuquén

Departamento: Confluencia

AÑO Y División: 3ero A Turno Tarde

Docente: Natalia Castaño

Otros docentes presentes:

Cantidad de personas del aula: 9

Cantidad de alumnas: 8

Cuento: “Desayuno perfecto” de Alejandra Kamiya

Previo al encuentro se compartieron con las estudiantes imágenes y videos informativos con el ritual del desayuno japonés. Entre ellos, la descripción de los utensilios, las instrucciones, la vestimenta. También música tradicional de la cultura japonesa vinculadas a la temática del desayuno. También obras de arte que representan distintas escenas del desayuno. Todo ello con la intención de ambientar previamente la lectura del cuento

- 1) **Docente:** Compartí con Uds. algunas imágenes a través del grupo que tenemos en whatsapp para ponernos un poco a tono con el cuento que vamos a leer ahora. No sé quién quiere empezar. La que quiera.
- 2) **Soledad:** Hola Nati, hola, hola a todas. Estuve leyendo, me pareció bastante interesante y raro también a la vez, como los que hemos venido leyendo hasta ahora. Eh, porque te deja muchas puertas abiertas para pensar un montón de cosas. Y me gustó, me gustó Y me hiciste buscar cosas que por ahí no sabía. Esto de Haiku estuvo bueno, me gustó bastante.
- 3) **Docente:** A ver Bueno, a las otras compañeras ¿Qué les pareció?
- 4) **Luciana:** Me parece interesante... algo nuevo. A mí también me pareció interesante la lectura porque es totalmente diferente a las que nos dió. La apertura de este cuento me gusta, el uso de las palabras. Parece que bueno, algo que también me aparecen cosas nuevas de otra cultura, también la forma interesante la forma en que está narrado, o sea, como que alguien está, contando como la otra persona.
- 5) **Guadalupe:** Yo que lo leí, lo que noté es que al final te das cuenta por qué desayunar con tanto detalle A ver, porque es como si estuviera, narra con precisión qué va a hacer en cada cosa, busca lo perfecto. Y al final te das cuenta porqué. Porque para mí es como que ella se suicidó. Y quería dejar ese último día como perfecto, pero sí se nota que para entender algunas cosas que va haciendo necesitas saber sobre la cultura japonesa que no se entienden. Yo por ahí que lo leí. Al final entendí, pero las cosas que va haciendo se ve que tienen una precisión como muy interesante.
- 6) **Docente:** Bien... a ver a quién puede aportar algo con respecto a cómo está narrado que es algo que llamó la atención de Luciana ¿Qué piensan?
- 7) **Luciana:** Es como si alguien le hablara, como si se tratara de la propia conciencia que le habla al personaje.
- 8) **Guadalupe:** Lo tenía planificado. Tal vez está dejando por escrito una carta de disculpas. Ahora que lo veo, creo que es una opción que deja una carta, porque la manera en la que lo detalla puede ser que sea eso.
- 9) **Lourdes:** Yo coincido un poco con Guada en que puede ser como una carta, algo que está escribiendo y es algo rutinario que siempre lo hace. Por cómo lo describe.
- 10) **Soledad:** El énfasis que puso en hacer el desayuno, como dice Lourdes, es algo rutinario, pero quería que fuera especial y cuando llegué a la parte de la nota de disculpa. Eh... dije o está enferma o se mata o sea algo pasa ahí, que por eso quería que fuera algo especial parece que fuera su carta de despedida. Me dio la misma impresión que a las compañeras. Por eso quería que fuera algo especial. Da esa impresión, como dicen todas.
- 11) **Lourdes:** Hay una parte que dice es como que eh... no sé, como que las mujeres somos de hacer esa rutina de cocinar, preparar al niño que todo esté perfecto, así que van a la escuela, al marido. Todo esto que me da esa sensación que creo que a muchas más nos pasa. Las que somos madres como que nos cansamos un poco de esa rutina. Creo que ella piensa en la playa por eso.
- 12) **Soledad:** Yo lo vi, lo pensé también por el lado de que ¿no estará enferma? ¿Pensaba, digo, no será que está enferma y es como que se despide de alguna manera? No que se fuera a matar. Ahora me quedé pensando en eso... yo por ahí, capaz que está enferma y es como una despedida hacia a su hijo y su marido en vez de matarse como por ahí pensamos todas... pienso ¿no estaría enferma?

- 13) **Luciana:** Para mí que ella muere dormida, se duerme con el gas y el calor del horno y porque tal vez ya los está dejando.
- 14) **Guadalupe:** Creo que hay que tener en cuenta la cultura japonesa para entender el cuento. Sí. Yo estaba justamente también buscando eso y creo que tal vez ella se sentía como muy vacía o muy sola por su rol que ejercía. Digamos capaz que ella sólo se ocupaba de ser mamá y esposa. Y tal vez digo capaz que hay que tener en cuenta también cómo es la cultura japonesa con la familia. Capaz que para ella no tenía vivir para su esposo y para su hijo. Todo este ritual del desayuno porque *hasta parece un ritual*, porque los nombres de las comidas recién los estaba buscando. Y hay comidas que son típicas.
- 15) **Lourdes:** Ajá...Se cansó de esa rutina, pero ama a su marido y a su hijo, eso queda claro porque les hace un desayuno perfecto con amor, pero a la misma vez, como que se siente vacía, es por eso me da esa sensación que se marcha.
- 16) **Soledad:** No sé si se quiere matar o está enferma, como yo decía por ahí, capaz que está enferma. O, si se quisiera ir, quisiera salir de esa rutina es como raro.
- 17) **Guadalupe:** Igual también hay en algunas partes en las que habla del reposo, que lo menciona como algo importante.
- 18) **Yamila:** Yo pienso que se mató, pero que esa esa voz que está hablando, que le tiene que decir qué es lo que tiene que hacer, es la conciencia de ella. Lo que tienen que hacer, lo que no tiene que hacer. Y cuando habla de los olores, de los sentidos. Por eso ella me da a entender como que no se quiere quedar en el mundo, sino que quiere ir más allá, en el mundo del olor al mar, en el olor al coco, como si imaginara que hay otro lado y ella quiere ir a ese lado. También, porque en un momento, cuando ella dice que va a reposar sobre la puerta del horno, se está refiriendo a que ya se va a dejar ir o sea para mí es como que ya se está yendo a descansar, para ella es como una buena decisión, pareciera claro. Como una buena decisión.
- 19) **Gisella:** A mí me suena que esto no se puede hacer algo mejor, como si todo estuviera muy planeado, muy instructivo, muy paso a paso.
- 20) **Soledad:** Sí, me parece interesante todo lo que traen y me parece que va atado a la cultura japonesa. Eh...Esta idea de planificarlo todo y de la precisión de que esté perfecto tiene que ver, digamos, no es una coincidencia con que esa sea una familia japonesa.
- 21) **Guadalupe:** El tema de la cultura japonesa, si uno algo ha visto o en televisión o ha leído, sabemos que las mujeres japonesas tienen que ser como la perfección, o sea, el modelo de mujer. Entonces, por ahí sí, también puede ir de la mano de eso, de estar todo en orden.
- 22) **Soledad:** Yo creía que era porque estaba enferma, pero por ahí sí puede ser un cansancio de esa rutina. A lo mejor quería escapar a hablar de una playa que por ahí es todo lo contrario a lo que estaba habituada. Y puede ser que se quiera irse de esa presión de ser perfecta, porque vos las ves y siempre son como la perfección. Siempre arregladitas, siempre todo perfecto, digamos. Sí, yo creo que sí, perdón. Estaba leyendo justo esa partecita. Eh, que apoya la cabeza en el horno...
- 23) **Yamila:** Yo creo que sí, que se va a suicidar por lo que dice. Eh...Aunque se cansó de esa rutina, esa perfección, como que le hizo eso a su a su hijo y a su marido como un desayuno perfecto para dejarles el mejor recuerdo. Eso lo que la precisión que ella nombraba es dejar el mejor sabor, el mejor, los sentidos, como dejar el recuerdo en los sentidos. Y después, Eh, por lo poco que sé, tienen un alto nivel de suicidio. No sé cómo tomarán al suicidio, no, no sé si lo toman como que se van a otro lado del lado espiritual, no sé cómo. Pero ella dejó en claro que quería dejar ese en recuerdo en los sentidos, en el olor, en el sabor, en el olor, en la vista, en el en el olfato. El orden. Ahí se le agrega que la nota escrita puede ser de despedida, es un indicio textual para pensar que es un suicidio.
- 24) **Docente:** A mí me resulta muy interesante cómo van completando los sentidos del cuento y cambiando de hipótesis, Soledad dice, quizá estaba enferma. Eso ya es una hipótesis que no está en el texto. Hay algo que nosotros en un ejercicio que hacemos siempre en literatura, que es tratar de argumentarlo textualmente. Entonces hay indicios textuales. ¿Yo podría pensar que hay indicios en el texto que me indican que se trata de un suicidio?

- 25) **Guadalupe:** Cuando deja la nota de disculpa y anteriormente. Cuando dice que se va como a “reposar al lado del horno”. Uno piensa que sí.
- 26) **Docente:** Muy bien, o sea que hay indicios textuales para pensar en un suicidio ¿No? Sí a esto que enuncia Guadalupe le sumamos todas estas otras cuestiones que son bien interesantes respecto de los fenómenos culturales de Japón. A ver... ahí Guadalupe levantó la mano.
- 27) **Guadalupe:** Acá estaba viendo también que en la primera página ya también deja como un indicio de que cuando dice Eh..., qué va a hacer. (Lee): *El viaje de regreso a casa con la caballa perfecta en una bolsa deseando que no se produzca ninguna demora sería una pérdida de frescura, una grieta en la lisura de tu plan. Ya da un indicio de que tiene un plan* (Pág.: 5)
- 28) **Docente:** Muy bien, muy bien. Ahí Guadalupe detectó algo importante para desentrañar el sentido que se trata de *un plan*. Vamos a solicitarle a la lectura. Hay indicios muy sutiles de esto que interpretaron como el suicidio al final. Por ejemplo, en algún momento usa la palabra muerte, incluso no, en esa misma página.
- 29) **Guadalupe:** Sí, acá lee: *Nori de una negrura perfecta como una muerte* bien.
- 30) **Docente:** Muy bien, ¿saben que es el Nori? El nori es como la hoja de alga, el alga y con la que se hace el sushi con la que se envuelve el arroz para el sushi. Bien, está muy bien. Hay algunas imágenes que adelantan el momento también.
- 31) **Gisella:** Esta frase. En un momento dice, *el reposo es importante en todo*.
- 32) **Docente:** Claro, se trata de pequeños indicios textuales, son muy sutiles. No está diciendo. “Me voy a matar” de una manera literal, pero está construyendo un clima sórdido, pesado, podríamos decir sin decir “estoy angustiada, estoy mal” porque está construyendo un modo de estar en ese en ese cuento que es muy interesante.
- 33) **Soledad:** Son imágenes sutiles. Sí. Sí, yo pensé por eso, por esas pequeñas cosas, cuando lo volví a leer, porque lo leí dos veces, Sí, me dio la impresión de que iba a ser un suicidio, porque es como que lo está anunciando. Y por eso yo pensé, digo, ¿estaría enferma? Se me ocurrió que estaría enferma porque habla de eso, del reposo habla de la muerte. Digo por ahí capaz que...Eh, esto de no ser una carga también para la familia, qué sé yo, se me ocurrió lo de la enfermedad entonces yo bueno, sería como el terminar con algo que puede ser un sufrimiento también para para el marido y para el hijo.
- 34) **Guadalupe:** Cuando lo leí por primera vez y llegué a la última página que dice que va a dejar la nota de disculpas no pareciera que se va a matar, si lo volvéis a leer, después decís: “ah, con razón que tanto detalle en todo” y te das cuenta de esas cosas como las que decía Luciana lo del reposo, como lo que dice Sole. Ahí recién te das cuenta de que lo estaba diciendo sin decirlo. Pero si no, por lo menos yo no me he dado cuenta si no leía esta última parte, igual va generando la lectura una angustia, no te genera algo lindo y cuando dice el que se apoya, se va a recostar en el horno. Ahí te termina cerrando, pero va generando una lectura angustiada, una incertidumbre que no sabe. No sabe dónde te lleva.
- 35) **Docente:** Dijeron cosas muy interesantes con respecto al clima, hay un clima en la narración, así como en otros cuentos que hemos leído se genera un clima. ¿Y tiene que ver con esa voz narrativa? Ustedes dijeron, es como *si le hablara la conciencia*. Justamente yo les iba a preguntar por qué les parece a ustedes que esta narradora eligió la segunda persona, que es que es una de las personas menos frecuentes. ¿Se acuerdan? La segunda persona es una de las menos usadas. Se usa en la literatura, pero no es de las más frecuentes. Casi siempre es primera o tercera persona y acá la segunda es la elección. “Vas a hacer esto, luego vas a hacer aquello, luego vas” ..., es decir, esta elección de la persona verbal ¿tendrá que ver con construir algún sentido más? ¿Con qué intencionalidad les parece a ustedes que elige la segunda persona para contar esta historia?
- 36) **Yamila:** Y... con la intención de pensarlo desde el lado de suicidio, con la intención psicológica de la voz angustiante que te lleva a tomar esa decisión. Ponerlo en otra voz porque esa voz del suicidio está en tu cabeza, entonces ella la pone por fuera de sí para poder narrar la historia. Da la impresión de que es como una guía de pasos que tiene que seguir. Como si estuviera o pensando en “tengo que hacer esto, tengo que hacer esto” y alguien se lo está diciendo.

37) **Luciana:** Que habla de esto de la conciencia. Yo creo que otra vez y que tiene como eso de vas a hacer esto, después vas a hacer esto. Es como que está la intención de que vos sepas que está planificado, que ya era algo que tenía pensado porque es como que va paso por paso para mostrar que esa es la intención, hacerte saber que ella es algo que iba a hacer

38) **Gisella:** Y también yo creo que tiene que ver también con la estructura y la exigencia de la cultura japonesa. Vamos a ver, la cotidianidad, de hacer lo mismo, de atender al marido, aunque no la pasa muy bien. También estaba la atención, sobre la importancia del jabón del cuerpo esta frase que culturalmente tienen sentido el tema del lavado de las manos, super interesante el que no se las tocan. Es como que la voz de la conciencia me dice que, por otro lado, también que este valor que le da a esta posición de privilegiada este de que no era algo que es valioso para una mujer, Japón. (Lee): “Qué afortunada ¿Cuántas japonesas se lavan por la mañana la cara y las manos con un jabón de cocos?” (Pág.: 6)

39) **Tania:** Después de la relectura, hice otra interpretación luego al escuchar a mis compañeras era como que iba diciendo sí, por un lado, si por el otro, por ahí al suicidio, por como interpretaban ellas al cuento. Por los indicios que tiene por el otro lado, cuando dijo de que podría estar enferma. También lo pensé, como de varias maneras, pero me quedo con esa parte del suicidio por lo que van diciendo. Eh... en algunas partes, como dice que es un pensamiento que ella tiene, lo que sí me llama mucho la atención, es el uso de la segunda persona que eligió relatarlo porque es como que es algo que ya tienen muy demasiado rutinario y es como que ya sabe lo que va a pasar en el momento perfecto cuando dice que se va a levantar y ella le tiene que hablar hasta con el tono de voz a su hijo. De que no sea ni muy suave ni muy fuerte. O sea, que tiene que estar justo. O sea, ya lo sabe y sólo lo repite. Entonces ahí es como que me queda eso. Y también me llamaba mucho la atención de la forma en lo que en la que lo relata, tuvimos que pensar.

40) **Docente:** La imagen que trajo Luciana también puede tener que ver con el equilibrio, igual que la que acabas de citar, Tania. Pues no le habla ni fuerte ni de espacio, es decir, como si tuviese que haber un equilibrio. Y esto del equilibrio también tiene que ver con la cultura japonesa. Está como esto que tiene que estar, no puede ser ni mucho ni poco. Tiene que ser perfecto. Está presente la idea de perfección. Casi como si fuese un ritual previo. La decisión de terminar con su vida.

41) **Yamila:** También el suicidio en Japón, profe, es parte de, o sea, es no es como que está normalizado, es la mayor tasa mundial de suicidio. Sé, pero también está tomada como la pulcritud a los sentidos, el olfato, esos forma parte de la de la cultura y ella lo quiere resaltar bien. O sea, quiero resaltar la narradora con una intención de destacar estos elementos. Además, no es decir, podría ser una familia de cualquier lugar la que elija la narradora pero elige una familia japonesa.

42) **Docente:** Porque hay algo, ¿no? del sentido del cuento que ella quiere retomar o revalorizar de esta cultura en la que todo esto que ustedes aportan. Tiene que ver lo cierto. Yo les quería leer un fragmento: (Lee) “Hay algo de soberbia en este gesto. Y te vas a avergonzar. Pero la idea de un desayuno perfecto va a volver a convencerte de que hiciste bien. De que un solo elemento de otra calidad echaría a perder el trabajo” como refuerza esta idea de la perfección en cada cosa.

43) **Luciana:** Yo estaba pensando y volviendo hacia atrás, habla ella de imaginar la playa como la de los avisos de las agencias de viaje, y dice esto del jabón en tus manos para que sean suaves, vas a desear algo que de esa playa y esa blancura del coco. Eh, pase a través de las manos al arroz, después, más abajo, dice, “vas a imaginar la danza del dulzor del poco con el sabor salado de las anchoas” es como si quisiera reforzar esto, que vos decías dar como una calma. A mí me da la impresión de que esta playa le produce una calma, le produce algo lindo y quiere como traspasarlo a ese desayuno. Como si fuera a darle una calma o una especie de recuerdo a la familia por lo que va a hacer, justo leyendo esto, me dio esa impresión.

44) **Soledad:** Sí, está claro que es un suicidio, pero como que quiere dejar pequeñas pautas para que quede recordado no solamente esto de hacerlo todo bien y a la perfección,

sino determinadas cosas que recuerden ese desayuno que sea más importante y no como el de todos los días.

45) **Guadalupe:** Sí, yo quería aportar, que de toda esta conclusión que estamos sacando pregunto, ¿no? Sí, también es parte de la intencionalidad. Sacar esta conclusión porque nosotras estamos diciendo que se suicidó por la vida que tenía, pero no hay indicios de que es por eso ella no dice porque se suicida. Entonces también no sé si es como una interpretación libre De que no dice por qué se está suicidando. Dice que se va a suicidar, pero no da ningún indicio, como lo del suicidio de del por qué solo dice que lo va a hacer

46) **Docente:** También será esa una intención de que saquemos esa conclusión. La intención, nosotras no las conoce, digamos podemos develarlas con el texto para si a mí me parece que Lourdes algo de eso trajo. Al principio Lourdes dijo, tiene que ver con la función de la mujer, con esa mujer que se siente exigida. Y después varias retomaron esta idea de cierta presión, del ideal de perfección que es muy difícil de cumplir. Digo más allá que en Japón no es solo un tema de las mujeres, sino que tiene que ver con una cultura y que hay muchos adolescentes que por este motivo también se suicidan. No obstante, en este caso está centrado en la figura femenina, que también es una decisión de la narradora. ¿No? las pistas que va dejando sobre el suicidio.

47) **Lourdes:** Profe, en esa parte que usted leyó cuando dice que, en hacerlo a la perfección, ella va a tomar fuerza de lo que va a hacer, a reforzar su decisión en hacer perfecto el desayuno, va a reafirmar la decisión de su suicidio. Del plan que tiene ahí en el inicio. Por eso ese plan tiene que salir perfecto, no, no puede fallar. No puede fallar.

48) **Docente:** ¿Rescataron algo de belleza en este cuento si pensamos en la belleza de las imágenes o en la manera en que se cuenta, ¿cómo es el lenguaje? siguiendo dentro de esta cultura japonesa de la cual les envié algunas pinturas, piezas musicales, para poder recuperar algo de esa mirada oriental que tiene el cuento. Después vamos a ver qué relación tiene que la escritora de este cuento quien es hija de un japonés, vive y es argentina, Alejandra Kamiya O sea que también hay mucho de su conocimiento, puesto en juego en este cuento, por cierto, además de todo lo que inventa. Pero, me refiero ahora a frases que les hayan resultado especialmente bellas o atractivas ¿pudieron rescatar alguna? bella, por el uso del lenguaje, por la imagen que crea, es decir, por lo que ustedes consideren que hay belleza en esa narración.

49) **Luciana:** Acá hay una que creo que es en la página 5 cuando terminan de comer dice: (Lee) “*Oishi*”. (que en japonés significa qué rico) va a decir Hiro y vas a estar satisfecha y vas a agradecer inclinando apenas la cabeza y sonriendo más con los ojos que con los labios que no se despegan. “*Oishi*” va a repetir el Niño y vas a sentir un pez globo en el pecho. Tu marido va a volver a asentir”(P:7). Como que en esa frase creo que ella da por concluida su tarea, no está esperando que eso pasara. Esa frase de agradecimiento con la pregunta de si les gustó el desayuno, que está su hecho, su cumplido, su plan.

50) **Docente:** Muy bien a ver... ¿otra frase?

51) **Yamila:** Sí, acá. Creo que la cultura de ellos es tan rica, tan meticulosa y exigente. Parece ser que hasta la muerte debe ser pensada y tener un paso a paso y en esa perfección hay belleza. Es decir, uno podría ver esa contradicción también muchas dijeron, creo que fue Soledad también, que dijo cierta paz en esas palmeras que piensa hasta en esa planificación de la muerte.

52) **Docente:** Uno podría pensar un tipo de belleza equilibrada, diferente.

53) **Guadalupe:** Profe Sí, sí, en la parte que dice yo lo escribí, lo escribí por las dudas. “Los perfumes deben seducir como lo que se oculta”. Eso me pareció bello pero a su vez, hay algo detrás, algo que está escondiendo, ¿no? en el medio de todo se ritual. Claro, yo pensaba en eso que dice sí se dice, (Lee) “ningún ángulo debe desafinar, ningún color puede chocar o a pagarse debe fluir hasta Hiro y su papá” (P:7)

54) **Docente:** “Los perfumes deben seducir como lo que se oculta”. Bien, ¿alguna otra frase?

55) **Soledad:** Cuando va a comprar (Lee) “Vas a hacer el viaje de regreso a casa con la calabaza perfecta en una bolsa diciendo que no se produzca ninguna demora, ninguna pérdida de frescura, ninguna grieta en la lisura de tu plan”, o sea, como que su plan debía ser perfecto.

56) **Tania:** Un poquito más arriba de donde le echó luz. Sí dice, cuando va a elegir, (Lee), “Vas a ir en tren a *Tsukiji* por una caballa perfecta. Una vez allí todas te van a parecer, bellas. Ese reflejo azul, las líneas de tigre en negro mojado, siempre mojado, como un recuerdo que nunca se seca un recuerdo del océano” (Pág.: 5). Es decir, que hay una imagen ahí no que recrea una está como cargada de imágenes poéticas, que también tiene que ver con el sentido que ella quiere darle lo que está a lo que está haciendo.

57) **Docente:** Pareciera que cada palabra estuviese como perfectamente elegida. Ahora me gustaría volver sobre la narradora. Cada palabra que usa, el estilo ¿Qué particularidades ustedes observan acá?

58) **Guadalupe:** Una forma de escribir más romántica, hay delicadeza. Eh, al ver a una la mujer japonesa o demás, o a ver al ver la cultura, todo es como muy romantizado todo como si buscara la perfección, todo tiene que ser como como que siempre tiene que estar lindo. Miramos, sea uno ve y la vestimenta muy buena forma de Claro, muy cuidado las formas no sólo en la forma de vestirse, sino en general, su forma de actuar, en general siempre son como muy correctos, muy cuidados. Todo está como muy bonito.

59) **Gisella:** Pensaba también como esta exigencia de la mujer en distintas culturas La vez pasada veíamos en la exigencia de la de la belleza del cuerpo de y acá es también un poco eso. Desde otro lugar nos viene a decir que podemos encontrar un hilo conductor, ¿no? en estos sitios tuviesen que pensar. Un eje temático que va uniendo los cuentos tiene que ver, aunque sean voces muy diferentes. Como decía recién Luciana, el estilo muy distintas, pero que hay un hilo conductor que tiene que ver con la función femenina, con la función de la mujer.

60) **Docente:** Bueno chicas han sido muy interesantes los aportes y los sentidos que hemos construido hoy, las espero en el encuentro próximo en el cual leeremos a otra escritora llamada Angélica Gorodischer.

REGISTRO SESIÓN DE LECTURA NRO 5

Fecha: 8/06/2024

Hora inicio: 16hs.

Hora finalización: 18hs.

Observadora y docente: Natalia Castaño

Otros observadores presentes: No

Biblioteca municipal “Ricardo Fonseca”

Localidad: Centenario, Neuquén

Departamento: Confluencia

AÑO Y División: 3ero A Turno Tarde

Docente: Natalia Castaño

Otros docentes presentes:

Cantidad de personas del aula: 4

Cantidad de alumnas: 3

Cuento: “El mono” de Alejandra Kamiya

Este encuentro se realiza en la *Biblioteca Fonseca* de la ciudad de Centenario porque el Instituto se encuentra cerrado por problemas edilicios. Así que decidimos realizarlo igual en la biblioteca. Concurrieron pocas estudiantes por lo cual el encuentro fue más breve y la conversación menos extensa.

La docente lee el cuento en voz alta y deja el espacio abierto a las intervenciones de las estudiantes.

- 1) **Docente:** Bueno ¿qué les pareció?
- 2) **Yamila:** Me quedan resonando algunas palabras que como que a mí me marcaron, relacionadas con el miedo cuando dice que esperaba agazapado. Y ahí como que cambia, hay un corte en el relato y cambia hasta esa frase. Después también cambia. Mi percepción es que hay dos partes del relato cuando dice: (Lee) “Es como si los dos esperáramos y lo que estuviera por ocurrir fuera inevitable. Sí, esperamos. Me quedo muy quieta: tal vez no ocurra. Hasta el miedo espera agazapado.” (Pág.19) “yo voy hasta la sombra” Y ahí empieza otra parte.
- 3) **Docente:** O sea, que ves como dos planos del cuento, como si fuese un cuento hasta una parte y luego...
- 4) **Yamila:** Sí, hasta que él dice, que “el miedo espera agazapado” y ahí empieza otro. Eso noté para mí, como que esa parte divide el día y la noche.
- 5) **Docente:** Qué interesante lo que encuentra en su lectura Yamila ¿Las demás qué piensan?
- 6) **Luciana:** O sea, es como que de día es todo lindo y de noche pasan cosas feas.
- 7) **Docente:** ¿Quiénes son estos personajes? ¿No? Primero ¿Quién narra la historia?
- 8) **Gisella:** Para mí es como yo siento. Primero pensé que era una niña y después, Eh, cuando leo la primera vez me imaginé eso. Y ahora, que lo leemos desde acá, Eh, pienso como una niña, mujer, pero que es su padre. Sí. No sé, yo me imagino vuelo no, pero. No sé... quizás una hija sola que está con el padre de cocinar porque veo como esa, que es como un mono, pues será.
- 9) **Docente:** el título es *El mono*.
- 10) **Gisella:** Sí, después me llamó la atención que dice que el personaje tiene canas. O sea que es una persona vieja, no sé... pareciera viejo, y comparado con ella es enorme. El cuerpo cambia. Yo también me quedé pensando en la idea de que quizá se trate de una persona sometida a diversas violencias.
- 11) **Docente:** ¿Eso por qué? ¿Por qué les parece que es una persona sometida a la violencia? eso me parece muy interesante. Recapitulando...Primero, hay varias cosas, Yamila dice que observó un corte entre el día y la noche en este caso. Y ella dice después cuando aparece el miedo, al igual que Luciana. Gisella dice bueno que hay algo en esta historia de la violencia. No sabemos si de una mujer o una esposa porque está marcada en la diferencia de edad, ¿no? Y el tamaño de él es enorme.
- 12) **Luciana:** Sí, para mí también lo percibí como padre e hija. O sea, con un padre y una hija o algo así, y que como que viste, que en un momento dice que ella se acuesta y se queda lo más quieta posible para como para no enfadarlo, ponerlo mal, no sé en un momento, lo dice, Y ahí es como que viene el ataque, para mí habla de un posible abuso, no sé si llega. Solo lo percibí así desde hoy, que lo leí como un padre o un abuelo puede ser, donde se dan esas situaciones que la niña siente. Yo digo, la niña, puede ser una

chica, niña, adolescente que se siente como en ese momento de vulnerabilidad en donde se siente débil, que es en la oscuridad y esta persona se hace fuerte y ella en el día lo tiene que cuidar porque él es débil. Y por más que sea grande como si ella tuviera que cumplir ese rol maternal de cuidarlo, hacerle la comida de atenderlo, etc.

13) Docente: ¿El resto de ustedes pensaron lo mismo?

14) Yamila: No, yo siempre pensé que era un mono. Lo vi como eso era una cuidadora de un mono. Pero cuando cae la noche, como que el mono tiene problemas. Por algo ella lo cuida. Pero lo que me imaginé también es alguien discapacidad como un mono con algún problema cerebral. Pero después lo que me quedó sonando es como volvía todo a su lugar y lo arreglaba y ahí dudé si se trataba de un mono o de una persona.

15) Docente: Claro, esa *asimetría* que se nombra, vamos a volver al cuento me gustaría que retomemos. Vamos a volver al texto a ver...

16) Yamila: Hay muchas frases que son interesantes, yo iba anotando, por ejemplo, cuando describe la espalda (Lee) "No puedo verlo, pero sé de memoria la curva de su espalda, sus brazos que cuelga. Ahora arrastra los pies como si no le pesaran. Sé lo que no veo. Sube a la cama. Sé que no debo hablarle" (pág. 19)

17) Gisella: Sí, si se vuelve como salvaje. Llegó la noche y quizá aun así todo. Pero a mí me extrañó eso cuando más, sabiendo que el mono puede llegar a estar ciertas acciones muy parecidas a las humanas. Pero siento como que hay algo más atrás que quizá esto de que una pueda imaginar.

18) Docente: Y entonces ¿dónde vemos ese "que hay algo más atrás" porque una también nos puede decir que la narradora lo describe como un mono, esto van a.

(Lee el fragmento) "Me gusta mirarlo es como si siempre descubriera algo. De él o de mí" (Pág.17)

19) ¿Hay algo de esa relación con ese mono que también la define a la a la protagonista? Ahora en este caso.

20) Gisella: Para mí, es que dice que ya cuando se levanta está todo impecable después del revuelo de la noche. Digo, habla de otra cosa, ¿no? de querer tapar algo. Es ahí donde lo asocio a algo del humano. O sea, que va a querer tapar algo. Entonces, ahí digo, bueno, no puedo pensar en otra especie,

21) Docente: ¿Qué es lo que vuelve a la simetría? En el final del cuento (Lee), "Entonces veo: en el cuarto hay, como si fuera Dios un orden impecable está muy bien esta observación, o sea, no podría un mono volver a un orden impecable. Él juntó cada cosa, reparó las que pudo, tiró lo que ya no sirve. Curó los arañazos de la pared y la madera, limpió los rastros de la noche" (Pág. 20)

22) Luciana: Y... ahí te das cuenta. Es un argumento fuerte para sacarnos un poco de esa idea. Ciertamente, sí, sí. Hay los arañazos de la pared y la madera limpia los rastros de la noche. Lee el texto: "La borró hasta en el más sutil de sus detalles. Las cosas se han vuelto a su lugar, como vuelve todo a donde pertenece. En mi mesa de luz hay un vaso con agua, hay simetría entre sus fuerzas para destruir y su fuerza para reparar. Hay simetría entre el Dios furioso de la oscuridad y esta armonía que dice minuciosamente que no es verdad la noche. Hay simetría y la asimetría se parece a la justicia" (pág. 20)

23) Yamila: Ah, esa parte también. Me encantó

24) Gisella: Por ahí, pensando lo que dice algo de un abuso, lo que acaso no sé. No hay nadie, pero sí hay muchos indicios textuales, todo de noche, no en la noche la persona se ve vulnerable o más riesgo corre a pasar. Claro, así la percibí yo. Por eso, por la vulnerabilidad que le genera la noche sí o el cambio, la transformación también.

25) Luciana: Yo lo interpreté como el estado de vulnerabilidad de ella en la noche.

26) Yamila: A mí también, como si se tratara de un alcohólico que de noche es otro o como el golpeador que se transforma. Al otro día, cuando sea cuenta de todo lo que hizo ahora y el golpeador también hace un momento estaba.

27) Gisella: Me pareció haber leído que no había nada para tomar a ver... Como que no había nada para tomar o nada que ver para cuando hablan de la comida. Parece el cubo de vidrio, ahora está en la caja, nos vemos en la cocina, es un plato. ¿Eso por qué llama tanto la atención? Eso también me hizo ruido, unos cubos de vidrio con un hueco de medio para

poner una vela. Pero que lo tocaba con tocaba con la punta del dedo y se asustaba. O fingía hacerlo cuando la ofrecí. Por eso, para mí hasta ahí ...se trata de un mono, hasta ahí sí... cuando lo tira al suelo juega, ya me imaginé, esto es alguien torpe. No es cierto que Y qué lo guardan en una caja que tiene con las cosas importantes porque es algo importante como esa.

28) Gisella: Él simula ser amable en esa parte que le alcanza el cubo de vidrio como si tuviera cierta inocencia y si no hubiera nada malo, o sea, sólo nota como si le quisiera ayudar o no hacerle algo una pasada. Creo que es como también... viste que habla de la asimetría.

29) Luciana: Bueno, yo digo la asimetría que hay entre una persona que golpea y cómo resuelve al otro día se acomodando todo, poniendo todo en su lugar, haciendo de cuenta que nada pasó. Borrando los detalles. Ese ese detalle es interesante también no para pensar lo que puede ser un abuso. También hay una resignación de ella. Y después dice, ahora las cosas volvieron a una forma simétrica

30) Gisella: Ahora nombra mucho eso, lo de la asimetría, claro y dice, porque él de repente da un salto en medio de la cama. Yo me imaginé un acto sexual ahí sí, como si algo ocurre al principio dice que ella se quedaba claro, pero después dice, yo voy hasta su sombra. porque ella se defiende paso, lo veo así, se defiende. Ella se está defendiendo de una agresión. Hay algo que sucede ahí, que no es la primera vez que pasa. (Lee) "Y no sé por qué ya nos ha enredado enloquecida la noche y saltamos y corremos hasta que ya no puedo. Y en un rincón en el que caigo como en un pozo, me quedo muy quieta, sí. Y después lo hay de sabor a sangre en la boca del miedo" (P: 19,20).

31) Yamila: El miedo me pareció, la muerte o algo así acá. (Lee) Y "el miedo no es más que ver la muerte, pero sin poner, pero sin poder ponerle nombre"(P:19)

32) Luciana: Viste cuando dice: (Lee) "yo voy hacia su sombra. Pero soy torpe. Estira los brazos como si pudiera correr la oscuridad (Pág 19). O sea, ella quiere salir, quiere salir de ahí si después dice, caigo en un pozo. O sea, hay toda una imagen. Algo que ya no lo no le permite ver qué tan cruel es esa persona. Parece como ese círculo en el que no, no pueden salir, sí, por eso la sensación de estar en un punto.

33) Yamila: Cuando define ahí... sí y aparte, porque ella se lastima, "la simetría es lo más parecido a la justicia", o sea, todo lo lindo que están en el día. Como si emparejara lo que pasa en la noche.

34) Gisella: Y un poco como que lo idolatra también ¿Cómo se llama cuando se enamoran del secuestrador?, tiene un nombre raro, como si tuviese alguna, como si lo quisiera. (Lee) "A pesar de ello, sonrío el día será bueno" (Pág 20) o cierta expectativa en la mañana es simplemente está todo bien ahora que está como todo, ya está todo perfecto ahora hay una transformación o algo ahí Y es como termina al final justificando lo que pasó porque ya está.

35) Docente: Observan este cuento, ¿Qué recurso le parece que usa ella como para generar esto que genera toda esta serie de interpretaciones que hicimos nosotras recién? ¿Qué les parece que usa como técnica narrativa, estilística? ¿identifican técnicas? Esta escritora hace esto en este cuento que me da la sensación de que dice mucho más de lo que dice.

36) Yamila: Las metáforas que usa. La manera de escribir.

37) Luciana: Verosimilitud también porque es como muy real al principio, o sea, más allá que conviva con un mono, que pensemos que un mono, pero lo describe como si fuera algo natural. O sea, no, no está en ningún momento poniendo como ciencia ficción o este sitio. Hay un lenguaje cotidiano.

38) Gisella: Sí podemos decir que a mí me recordó a *En la estepa* en el momento que termina diciendo que es lo que vos pensás, pero no termina porque acá tengo la misma sensación, sugiere. El lenguaje, que es más lo que sugiere que lo que nos asegura, sí tiene al final como abierto, que nosotros podemos imaginar qué puede llegar a pasar o porqué en ningún momento está contando cómo termina.

39) Docente: Bien, o sea, podemos hacer algunas intertextualidades ¿Y en qué les parece? Yo también recordé el cuento de Schwebelin *En la estepa*.

Y después, en cuanto al estilo, ¿Cómo lo describirían?

40) Yamila: Describe mucho, también me llama la atención la puntuación, también te hace que sea un lenguaje cotidiano. Y después el cambio abrupto a esa eso, como que vos hacés una lectura tranquila y el cambio abrupto del relato te hace. Extrañamiento creo que era...

41) Docente: ¿Se acuerdan de qué género era ese? En el cual en el transcurrir de la situación cotidiana se produce un corte, un quiebre que genera extrañamiento. ¿A qué género nos referíamos con este tipo de características? En realidad, ella está narrando, la propia protagonista. En este caso sería la voz narrativa. Pero el género literario, dentro del cual introduciríamos este cuento, ¿cuál sería?

42) Luciana: Para mí fantástico bueno así puede ser, porque cuando salta a la cama. Entonces ahí se genera esta situación que ella dice, tengo como gusto a sangre en la boca. Toda esa parte. Pensemos que también es fantástico. Tiene que ver con lo que le pasa al lector. O sea, hay una intencionalidad de la narración, pero también las lectoras cuando aceptamos, acá tenemos muchas dudas.

43) Docente: O sea, si bien podemos hacer interpretaciones que se acercan mucho, tenemos dudas de si realmente es esto. Es lo que sucedió. Algo que nos extraña decir de noche pasar algo es el mono, es el mono, es el marido, el papá, el abuelo. Ese abanico de posibilidades que surge en los lectores tiene que ver con que es una obra literaria, es decir, hay algo que no está explicado. ¿Se acuerda cuando decíamos? "Hay un elemento que es inexplicable, cuando está lo inexplicable, pero no porque no esté literalmente, sino porque se abre el sentido, se trata de un cuento fantástico". Cuando aparece la duda, la ambigüedad, algo ambiguo. Esa zona de ambigüedad es bien propia del género fantástico, entonces es fantástico, es lo que vimos en el cuento *En la Estepa*. Era el monstruo, es un monstruo que tienes lo que parece, pero parece que fuese una bestia. En ningún momento dice qué es. Pero no te lo dijo claro, claro, es muy sutil, pero se nota que en ningún momento. Eso se llama elipsis. La elipsis es el silencio, exactamente para que vos lectora puedas reponer lo que falta, ¿qué surge de ahí?

Siguen conversando acerca de las lecturas de género se les ocurren relaciones con otros cuentos leídos y piensan cómo leería un varón este cuento.

REGISTRO SESIÓN DE LECTURA NRO. 6

Fecha: 2/07/2024

Hora inicio: 16hs.

Hora finalización: 18hs.

Observadora y docente: Natalia Castaño

Otros observadores presentes: No

Biblioteca municipal “Ricardo Fonseca”

Localidad: Centenario, Neuquén

Departamento: Confluencia

AÑO Y División: 3ero A Turno Tarde

Docente: Natalia Castaño

Otros docentes presentes:

Cantidad de personas del aula: 8

Cantidad de alumnas: 7

Cuento: “La resurrección de la carne” de Angélica Gorodischer

Para este encuentro seleccioné una crónica de la escritora Clarice Lispector “Condición humana” con la intención de ponerla en diálogo con el cuento que leerían posteriormente.

- 1) **Docente:** Les traje un escrito, una crónica de Clarice Lispector. Fue una escritora y periodista nacida en Ucrania pero que vivió toda su vida en Brasil, y... este texto está *Crónicas* y titula “Condición humana”, es para abrir un poco la ronda de lectura.
- 2) Ahora le solicita la lectura en voz alta a Tania una de las estudiantes. (Lee)
- 3) *La resurrección de la carne* de Angélica Gorodischer.
- 4) **Docente:** Bueno, bueno. ¿Algo breve en relación a lo que con los que venimos leyendo, ¿no?
- 5) **Guadalupe:** Pensé que era verdad lo del Apocalipsis al final
- 6) **Docente:** ¿Por qué?
- 7) **Guadalupe:** Volví a ver, a ver si lo soñó que me perdí una parte.
- 8) **Lurdes:** Va muy como al grano. Deja saber que está hablando de los hijos.
- 9) **Docente:** ¿Por qué de los hijos?
- 10) **Luciana:** Por un momento dice que los ve. Se ríen de eso y ella se ríe de eso. Como si los estuviera viendo. Y ellos la vieron a ella
- 11) **Docente:** ¿El resto que piensa, a ver? Bueno, esa es una interpretación, digamos que se va del cuento porque cuando nosotros decimos eso es una interpretación buscamos en qué parte del texto podría ser eso que plantea Luciana, ¿no? O sea, ¿En qué momento se da a entender que eran los hijos?
- 12) **Yamila:** Yo no vi, no lo vi, eso no, no. Porque acá el principio dice hombres del mundo, claro, y ahí da la descripción de cada uno. (Lee el fragmento): Pasillo que están vestidos, corrían los cuatro en el jardín sin moverse de donde estaban, corrían y le sonreían y ella los miraba por la ventana
- 13) **Luciana:** Pero para mí era como que la están tentando a hacer algo.
- 14) **Guadalupe:** Lo dice porque es como algo muy, quizás la mamá a ver por la ventana.
- 15) **Gisella:** Para mí habla sobre la sensatez y la locura, es como si se tratara de un delirio. sensatez.
- 16) **Luciana:** Claro, es de familia para mí que, según lo que dice Guada que representan los deseos de ella, del personaje femenino.

17) **Gisella:** La chica tiene trastorno de bipolaridad, eufórico, es como que esto ¿no? se viste de una determinada manera como esperando y otra realidad... y también esto de que todo desaparece. Realmente ha salido. Ah, ella se va. Ah, sí, se va, pero ella en su cabeza se va, para mí es algo que ya contó. En su estado, en el estado, con su imaginación, claro y por allá, relacionarlo con lo que leímos de introducción. Bueno, a mí me gusta mucho. (Lee un fragmento del texto de Lispector) "Pero la condición, esto no se cura". Una condición es algo con lo que vivís y en este caso habla más, me parece Tal como lo ves ese lado algo que la atraviesa que puede llegar en un tratamiento

18) **Docente:** Muy buena, muy buena la relación con el texto introductorio, hay un porqué del texto inicial ¿Qué ibas a decir Luciana?

19) **Luciana:** El desinterés del marido también que eso también, que como que le permite a ella dar el puntapié para irse o para escapar a ese diálogo. Cuando ella le dice he visto, fíjense que dice que vio los cuatro jinetes del Apocalipsis, le dijo al marido, "Mira vos sin dejar de leer el diario.

20) **Docente:** (Lee)... "Qué estás leyendo, preguntó Aurelia digo que le fueron dadas una corona y una espada y un denario. Y el poder"

21) **Luciana:** Como que ella está delirando y él le sigue la corriente sin mirar también esa cuando lo vuelva a ver que sea, no se lo cuenta.

22) **Lourdes:** Yo creo que cuando vuelve ella dice que sí tiene que ir a dice que no va. Creo también que por momentos se pierde y luego vuelve y dice, no, no se lo cuento porque no me va a creer. Me da esa sensación.

23) **Guadalupe:** A mí me sorprende en el primer párrafo, sí que todo el tiempo, Eh No sé si es una estrategia o una forma de escribir pero no pone comas, no pone punto y hay una acumulación enumeración de cosas en las cuales utiliza la conjunción y..., y... y así. Pienso que es una característica de la escritura que ella tiene, te quiere hacer sentir cercana, eufórica diciendo a todo lo que siente... y vi esto y esto y esto.

24) **Docente:** Es un recurso estilístico. Sí, cuando decimos tiene que ver con el estilo, con el ritmo que le quiere dar a la narración. Luego hay una larga enumeración. Al inicio hay una enumeración con comas, extensa. ¿Lourdes?

25) **Lourdes:** (Lee ese fragmento) "La tercera vez que los vio, un miércoles, sola, por la tarde, estuvo mirándolos durante media hora y finalmente, como siempre había querido volar en un aerostato amarillo y colorado, como había soñado con ser cantante de ópera, amante de un emperador, copiloto de Ícaro, como le hubiera gustado escalar acantilados negros, reírse de Caribdis, recorrer las selvas en elefantes con gualdrapas púrpura, arrancar con las manos los diamantes ocultos en las minas, vivir bajo el agua, domesticar arañas, asaltar trenes en los túneles de los Alpes, arengar multitudes, incendiar palacios, abordar los puentes de todos los barcos del mundo, finalmente, como era tristemente estéril ser adulta y razonable y sana, finalmente ese miércoles sola por la tarde se puso el vestido largo que había usado en la última fiesta de fin de año de la empresa en la que su marido era jefe de ventas, y salió al jardín". (fin de cita) Creo que son estas cosas que no hubieran sucedido no sé, son como los deseos que están conectados con la realidad. Si una pensara vivir bajo el agua, asaltar trenes. Son todas cosas imposibles.

26) **Gisella:** Claro...¿Del delirio, no? Y entre imaginación para escribir también en este caso es este contexto de lo de lo que le pasa se mete en el momento de escribir, quizás fantasía puede llegar a jugar con esto. Sí, sí, sí. De hecho, varias escritoras escritores juegan, o sea entonces narradores con esa, con esa idea del del borde del delirio, cuando este como era tristemente.

27) **Docente:** También como un escape, desaparece una rutina, ella estaba casada. Una tarde que miró por la ventana y además vió a los cuatro jinetes del Apocalipsis, esto que ella dice que le gusta imaginar. Al final, como si fuese el fin de algo, ese apocalipsis, cuatro jinetes, yo no sé, quizá alguna de ustedes conozca mejor la Biblia que yo. Pero bueno, cada jinete simboliza algo en la Biblia. Hay un significado para cada uno de los jinetes. Acá los hombres son como tipos de hombres en este caso, uno que es empresario que está en el portafolio que está en la charla y otro diferente, uno que es como un príncipe ¿Y después, ¿qué será ese final? donde aparece esa moraleja: (Lee) Dijo el narrador. *Sí. La*

locura es una flor en llamas o en otras palabras, es imposible inflamar las cenizas muertas, frías, viscosas, inútiles y pecaminosas de la sensatez.

28) **Luciana:** Pienso que al final el marido no se preocupa, porque ella desaparece y él recién dos días después la busca y se preocupa.

29) **Gisella:** Igual no sé si se preocupa, dice que recién se preocupa dos días después. (se ríen).

30) **Luciana:** Quizá se dejó convencer por la familia y los amigos y ni siquiera fue una cosa propia de preocuparse. No, él hay un poco de abandono también sobre esa sobre ese personaje femenino, no

31) **Gisella:** Esto de Moraleja me hace acordar a cuando vimos las fábulas y la Moraleja. Es como medio irónico, por eso pareciera que el narrador, no sé si parodiando la Fábula, se acuerda con usted ahí, en la fábula que siempre dejan una enseñanza que además tienen que ver con el adoctrinamiento. Hay algo del orden de la locura. La locura de ella es una forma de vida, esa locura también de ponerle una está buena, o sea si fuera eso normal, o sea, sería una vida común como en lugar de la locura, en esa vida rutinaria, como un escape, sí, (Lee el fragmento final del cuento) : “en otras palabras, es imposible inflamar las cenizas muertas” ¿Qué será, qué será eso imposible inflamar las cenizas muertas?

32) **Luciana:** Revivir eso que ya está, ya murió. “Inflamar es volver a revivir”.

33) **Guadalupe:** Por eso me hacía pensar que capaz que era por él, pero no.

34) **Docente:** Ahí está tematizado como Uds. han ido interpretando, la locura y la sensatez. Sí, me parece, hay una oposición de ahí, entre la locura y la sensatez, claro. Y elegir vivir en una de esas, como de esos dos mundos.

35) **Luciana:** O sea que como ahí está el narrador, porque también hay que tomarlo entre comillas. La ironía ¿no?, sí, sí, la locura es la que va, digamos. Entonces es por el camino que debemos. Me parece porque como que no sé, yo lo veo así, como que si somos sensatos...

36) **Docente:** Pensemos que es ficción. Pero que sí, vale, digamos esto de que hay siempre alguna intención en los relatos, de todo lo que venimos leyendo. Me pareció interesante que hayan detectado la ironía en la última parte de colocar la Moraleja por si algo quedará irresuelto, por si algún cabo quedará suelto. Lo aclaro en esta Moraleja que enuncia el narrador. Ahí también están usando otros recursos, parodiando otros tipos de texto.

37) Relación del título con el contenido ¿Por qué consideran que el cuento se titula *La resurrección de la carne*?

38) **Luciana:** Es algo religioso, los 4 jinetes del apocalipsis también.

39) **Lourdes:** La autora en cada historia va poniendo algo por atrás que no vemos porque no conocemos la biblia. Hay referencias en todo el relato a la biblia.

40) **Luciana:** Los tres días y el tercero la resurrección

41) **Gisella:** Quizá es su propia resurrección entre la locura y sensatez. (sentido metafórico)

42) **Luciana:** usa la palabra “pecaminosa”.

43) **Docente:** Claro, son varias las referencias bíblicas para seguir investigando. Bueno por hoy terminamos. Fin de la conversación

REGISTRO SESIÓN DE LECTURA NRO 7

Fecha: 9/08/2024

Hora inicio: 16hs.

Hora finalización: 18hs.

Observadora y docente: Natalia Castaño

Otros observadores presentes: No

Biblioteca municipal “Ricardo Fonseca”

Localidad: Centenario, Neuquén

Departamento: Confluencia

AÑO Y División: 3ero A Turno Tarde

Docente: Natalia Castaño

Otros docentes presentes:

Cantidad de personas del aula: 8

Cantidad de alumnas: 7

Cuento: “Conservas” de Samanta Schweblin

(Lee Tania en voz alta. Cuando finaliza. Se hace un silencio)

- 1) **Docente:** Y... ¿Qué es lo primero que nos desconcierta de este cuento?
- 2) **Lourdes:** Es como si fuera un embarazo, pero llega una parte que genera una confusión. Pareciera, o sea, los síntomas que tiene ella, todo hasta el nombre le dan casi normal, pero ya cuando escupe algo como que ahí saliste. Genera confusión.
- 3) **Docente:** ¿No hay ningún indicio antes del que nombra Lourdes?
- 4) **Guadalupe:** Yo anoté una parte en la que dice que le parece raro que sea algo que “no puedo pensar en nada más. No puedo entender como en un mundo en el que ocurren cosas que todavía me parecen maravillosas, como alquilar un coche en un país y devolverlo en otro”. Y esta parte la subrayé “descongelar del freezer un pescado fresco que murió hace 30 días”. Eso me hace pensar como si adelantara lo que va a pasar después, porque ella para conservar eso que ya está muerto, lo congela, digamos de alguna manera, porque todavía ni siquiera se termina de generar. Y bueno, como que si lo descongela lo regresa.
- 5) **Lourdes:** Me da a entender que es como cuando congelás los óvulos y aparte sucede en 3 meses, los primeros 3 meses de embarazo es como tienes que tener cuidado, no tenés que andar diciéndolo porque no sabes si lo podés perder. Se va a concretar el embarazo, entonces son esos 3 meses importantes, y es por eso que me recuerda lo que suele hacerse con los óvulos.
- 6) **María:** Aparece el doctor Weismar y ¿Qué tipo de doctor es? Pero también a mi primero me daba a entender que ella pensaba que era un embarazo y después se da cuenta que no es un embarazo, puede ser que sea una enfermedad que la mantenía hinchada y ella confunde esa enfermedad con un embarazo. Luego pensé... no, estaba todo planeado y cuando se da cuenta que no es eso, es como que ahí es que porque ya estaba ve que el estómago se deshinchaba con el tratamiento 3 meses el estómago se deshinchó. (Lee) “Me siento mejor”, es que para mí embarazo. Pero después se deshinchaba y ahí viene el tercer mes natural.
- 7) **Soledad:** Hay partes donde dice pasa otro mes, mamá también se resigna, es como que todo el mundo se resigna. Es como a mí me da la impresión de que es un embarazo en

curso que no va a llegar nunca a ese curso. Y entonces como que a terminar y como que todo el mundo se resigna y empieza a buscar la forma de sobrellevarlo de otra manera.

8) **Gisella:** Cuando me doy cuenta de que ya la habíamos leído, cuando volvés a leer la parte donde te das cuenta de algo sobrenatural. En la parte en la que dice, la paz empieza a disminuir. O sea, es como yo me imaginaba, como para atrás. Digo un embarazo que llegó en un momento en el que ellos no querían, pero que necesitan postergar. Ya estaba pensado en la cabeza de ellos. Querían una Teresita en algún momento, pero no era “ahora” entonces deciden lo que hacen. Extraño que no es natural y hacer lo que yo imagino es como un gesto como retroceder, se va achicando como hasta que se vuelve, así como una semilla o algo que se va a conservar.

9) **Guadalupe:** Dice. A controlar la energía hasta que retrocede el embarazo, cuando ya es algo sobrenatural, porque eso es imposible que un embarazo vaya hacia atrás en el tiempo.

10) **Lourdes:** Yo creo que ellos querían retrasarlo porque no era su momento, no querían ser padres en ese momento, para mí. Por eso esto que decía, una chica la conserva como que lo quería conservar y la forma de conservarlo era con la respiración y ella no lo pudo hacer. Llegó un momento que se le vino, no pudo controlar la respiración. Entonces vinieron las arcadas y los estudios que se los pudieron haber dicho, solo quiero esperar el momento, dice. Sí.

11) **Docente:** ¿No pudieron conservarlo?

12) **Soledad:** Recuerdo claro... aparte, el frasco tenía como un líquido transparente para para usar. Ajá para eso, pero la idea era, creo que lo tenga ella.

13) **María:** Y no yo no, no llegué a ese momento, no me parece, pero viste que le tocaba la panza como que estaba en la panza.

14) **Gisella:** Si, pero es como si fuera retrocediendo...

15) **Lourdes:** Es como un aborto de última, pero lo escupe por la boca. O sea, eso es lo que nos desconcierta. Pareciera que empieza todo normal, se trata de una pareja en la cual ella está embarazada. Ustedes ya nombraron todos los indicios que empiezan a parecer extraños.

16) **Docente:** ¿Cuál es el primer elemento que rompe o que quiebra eso que tiene un devenir normal?

17) **María:** Cuando empieza a nombrar al doctor y algo de un tratamiento.

18) **Guadalupe:** Para mí lo que le pasa en el cuerpo a ella. Dice que lo contrario de un embarazo empieza a deshincharse. Ahí es cuando se empieza a desinflar. O sea, hay un embarazo. Lo que pasa no, no lo normal. Claro, ahí como que ya listo, para mí rompe con lo normal cuando eso se empieza a deshinchar y esos medicamentos, sí. Pero tampoco dice que no quiere tener entonces, porque no hay indicio de ninguna de las dos porque empezás a sospechar que hay algo raro que no es ni una cosa, ni la otra.

19) **Gisella:** Algo que la ciencia o lo que conoce no se podría hacer. Entonces hay algo que nos desconcierta.

20) **Docente:** A ver... ¿Cómo sería eso?

21) **Yamila:** Cuando irrumpe con nuestros parámetros de realidad y aparece un quiebre. Vuelve todo para atrás. Lo hace interesante te lleva lo que haces. Te lleva por un relato común y normal para nuestro contexto. Cotidianidad se fue, irrumpe con la cotidianidad o normalidad. Así como detectó Guadalupe un fragmento que a mí me parece, me impresionó porque yo no lo veía, eso que pudo ver ella y otros fragmentos.

22) **Docente:** ¿Podemos... pueden rescatar ustedes volviendo al cuento, aquellos fragmentos que les hayan llamado la atención? O ¿qué partes citarían para fundamentar esto que estamos diciendo? Repasemos... hay un embarazo en proceso, nos desconcierta de pronto que parezca lo que dijo Guadalupe no lo va abortar, pero tampoco lo va a tener, están viendo a un médico.

23) **Lourdes:** También evitó al marido mantiene todo el tiempo la distancia para mí, que como que eso no se puede concretar, nada efectivo, o sea, entonces tiene que mantener esa distancia con él, porque si pasa algo entre ellos es como si el tratamiento se rompiera.

- 24) **María:** (Lee) “Sospecho que Teresita se había adelantado”. Ahí hay un tema. Una referencia importante porque están en el tercer mes y porque se había adelantado. Por eso yo no sabía que ella habla del tercer mes de tratamiento, me parece raro.
- 25) **Soledad:** Por eso a mí me hacía pensar lo mismo que decía María, un embarazo ya en curso, pero que ya saben que no va a llegar. Ella tiene que esperar por lo menos los 9 meses o un tiempo determinado para que no.
- 26) **Gisella:** Es que en un principio hablaba de un embarazo sí y después va al médico y el tercer mes de tratamiento $3 + 3 = 6$ yo digo, no me da la suma.
- 27) **Guadalupe:** En una parte dice, “la meta es detenerlo poco a poco[...] Puede que pase un tiempo, ya casi siento la energía”.
- 28) **Docente:** ¿Qué es la energía diferente? ¿Es el bebé o el bebé que en lugar de seguir su curso va para atrás? ¿Eso es racional?
- 29) **Gisella:** Yo siento... interpreté lo mismo, pero como la energía de ella, o sea, su energía se había ido en eso, en esa beca y me pareció que no era deseado por ella, porque ella ve frenada una beca, su carrera profesional. Un montón de cosas en las que está trabajando y que para mí la hacen perder su energía. En un momento dice: “cuando empieza a funcionar el tratamiento... esa energía parece volver”. Yo siento como que es su vitalidad, porque no es el momento de ese bebé. Repite dos veces lo de la energía, cuando el médico le dice lo de la medicación. (Lee) “Puede ser ahí un momento en el que es posible visualizar la velocidad a la que la energía circula en el cuerpo y al final, siendo cargado de energía. Energía parece materializarse a mi alrededor y podría. En el que inverso es una sensación purificadora rejuvenecedora como si el agua o el aire volvieran por sí mismo al sitio en el que alguna vez estuvieron contenidos”. Para mí eso es como que vuelve. “Todo donde es donde comenzó”. (P:41)
- 30) **Docente:** Es que me parece que, en un sentido metafórico, podría entenderse que el tiempo va para atrás, porque en el tiempo el embarazo empieza a volverse como retrospectivo. Y también hay algo del deseo. Este no era este momento. Él está alejado. No pueden conectar como pareja.
- 31) **Soledad:** Como pareja que decía Lourdes habla de renunciar lo que hacía, la beca de estudio, pero dice que no, no porque necesita, sino por la angustia.
- 32) **Gisella:** (Lee el fragmento) “Quizá no estoy deprimida. Sí duermo mejor en la noche ya no me siento deprimida. Se ve algo que la está liberando. Después hay una falla, es una panza normal, una panza como la de cualquier mujer. Quiero decir que no es una panza de embarazada, ahí es como que ya volvió claro, al contrario, es (Lee) “Weismar dice que el tratamiento fue muy intenso. Estoy un poco anémica y mucho más flaca que antes de que el asunto te necesita empezar algo nuevo”.(P:42)
- 33) **Docente:** ¿Qué nuevos sentidos detectaron al releer?
- 34) **Yamila:** Yo creo que esta frase. Cuando lo leímos todas dijimos lo mismo, sí, embarazo que es lo que nos parece por primera vez. Cuando lo volvemos a leer que lo escupe por la boca nos impresionó a todas. Porque podría explicar que lo perdió.
- 35) **Docente:** Recuerden el pacto ficcional. En el mundo del relato eso es posible.
- 36) **Guadalupe:** Cuando releí le presté atención a algo de lo que antes no me di cuenta. Es que el entorno también tenía que ser... como no solo el vientre, sino que el entorno alrededor también tenía que retroceder, porque en un punto la suegra el bajar sus regalitos, la mamá también. El marido no puede acercarse, es como que todo lo que venía pasando, no sólo dentro de ella, sino alrededor, también tenía que ir para atrás, como rebobinar hasta el momento antes de que se enterara embarazada.
- 37) **Lourdes:** Sí, envuelta como la trajo, tengo claro, es como que todo tiene que tener un retroceso, no solo dentro de ellos, ¿no? Alrededor también, como para creérselo en todos los sentidos. Quedaban los regalos. Es como que le molesta ver los regalos y como que ahí te va a generar un sentimiento.
- 38) **Tania:** Por eso, para mí igual es parte del tratamiento, que todo lo que sucede en su entorno vuelva para atrás. Yo creo que, en ese sentido, por ahí tienen que todos volver para atrás y no solamente el embarazo, es como volver y que se acomode todo.

- 39) **Soledad:** Hay una parte que dice que se van a tener que ir acostumbrando todos los que están con ellos.
- 40) **Gisella:** ¿Esta autora es la misma de la Estepa?
- 41) **Docente:** Eso iba a preguntar justo, ¿Encuentran puntos en común con algo de lo que hemos leído antes? Respecto de las conversaciones literarias que tuvimos de otros cuentos ¿qué relación encuentran?
- 42) **Yamila:** En esto de que se viene narrando algo familiar o cotidiano, algo que te es familiar y de golpe aparece una palabra o algo, que cambia todo lo anterior, cambia rotundamente la historia y te hace meter en el papel que sea, porque vos vas a creer en eso.
- 43) **Tania:** También tiene que ver porque en este cuento se busca al revés de lo que sucede en *En la estepa*, porque en ese, la pareja busca desesperadamente un bebé. Acá la pareja quiere conservarlo para otro momento, eso de personajes hay conexión
- 44) **Tania:** (Lee el final del cuento) “Otra vez siento ganas de vomitar, pero no puedo, no quiero: no todavía”. Tengo una arcada, y otra, y otras arcadas cada vez más violentas que empiezan a dejarme sin aire. Por primera vez pienso en la posibilidad de la muerte. Manuel no sabe qué hacer. Las arcadas se interrumpen y algo se me atormenta en la garganta. Cierro la boca y tomo a Manuel de la muñeca. Entonces siento algo pequeño del tamaño de una almendra. Lo acomodo sobre la lengua, es frágil. Sé lo que tengo que hacer, pero no puedo hacerlo. Es una sensación inconfundible que guardaré hasta dentro de algunos años. Miro a Manuel, que parece aceptar el tiempo que necesito. Ella, nos esperará. Pienso, ella estará bien hasta el momento indicado. Entonces Manuel me acerca el vaso de conservación y, al fin, suavemente, la escupo”. (P:43)
- 45) Explicaciones finales: Se cierra el encuentro con algunas explicaciones acerca del género fantástico: se lee el texto de Rosalba Campa acerca de los silencios.

ANEXO II

Algunas encuestas finales

- 1) ¿Cuál de los textos literarios leídos me resultó más significativo? ¿Por qué?
- 2) ¿Considero que sé algo más acerca de la literatura? Nombrar los saberes literarios que tengo ahora y que, antes de los encuentros, no tenía.
- 3) ¿Qué aspectos rescato de la modalidad y la dinámica de los encuentros de lectura? ¿Cuáles cambiaría?
- 4) En cuanto a la formación docente en el área literatura: ¿podría retomar algo de lo vivido en esta experiencia al momento de dar mis clases en la escuela? ¿qué?
- 5) Escribir un párrafo en el que des cuenta del impacto que tuvo el abordaje de los textos y la conversación literaria en tu formación como lectora.
- 6) ¿Decidiste continuar con las lecturas de géneros o autore/as por tu cuenta?

Guadalupe:

- 1) “Desayuno perfecto” de Alejandra Kamiya realmente me impactó. Es de esos cuentos que no necesitan ser extensos para dejar una marca, porque su final se encarga de impresionarte, provocando múltiples sensaciones, todas a la vez.

La forma en la que la protagonista relata minuciosamente cada detalle de su implícito plan, no deja anticiparte a la verdad. Cada oración, cada frase, te da indicios de que realmente parece estar planeando con otra intención ese desayuno perfecto, como si no debiera perderse detalle alguno de la secuencia, pero jamás imaginás que tal esmero es sinónimo de una despedida.

Las últimas páginas, comienzan a confundirte, provocan una especie de confusión para el lector, o por lo menos en mi caso, me alejo totalmente de la primera impresión que tuve, lo que me mantuvo aferrada a cada línea para saber si mi interpretación era cierta o había algo más que la protagonista estaba escondiendo detrás de ese desayuno perfecto.

Sin duda, este cuento me dejó shockeada porque a diferencia de las otras lecturas que compartimos, esta no me dio tiempo a especular, no me dejó un vacío entre líneas para rellenar, simplemente funciona como un golpe inesperado al final.

- 2) Saberes literarios aprendí muchos. El que más destaco es el de poder encontrar indicios, cosas implícitas, huellas que deja el autor o autora intencionalmente como en los cuentos de Samanta Schweblin, pistas que en la primera lectura no parecieran ser indicio de nada, pero que a medida que vas leyendo, las recordás como un “ahh, con razón decía más atrás que...”. También la interpretación de ciertas frases o secuencias que funcionan como una metáfora del sentido que se quiere dejar, como en “Las cosas que perdimos en el fuego” que vuelve las charlas de las mujeres aliadas en un mensaje de rebeldía contra los estándares de la belleza en la mujer. Identificar cuando puede ser una historia de ficción, de fantasía, o una historia que podría ser realista, también considero que es un aprendizaje que se va trabajando con las lecturas, porque vas afinando el análisis e interpretación de cada historia.

- 3) Sobre la dinámica de los encuentros me parece bastante cómoda y pertinente para un proyecto como este. El ambiente tranquilo y desestructurado, nos permite desenvolvernos más libremente, compartir ideas e interpretaciones, enfocándonos más en lo que realmente pensamos o sentimos dejando de lado las intenciones académicas de cada encuentro.

4) En este momento me encuentro en mi residencia de 4to. Esta vez, me tocó un tercer grado que le gusta mucho leer, y recordé que en estos encuentros vimos mucho material y además hicimos un itinerario de lectura que podría servirme, así que me entusiasma la idea de crear clases para mi grupo ya que considero que cuento con la experiencia necesaria para compartir literatura con ellos y ellas.

En octubre, se celebra en la escuela el día de la biblioteca, así que se está trabajando con un proyecto de lectura en los grados que tiene como finalidad exponer en esas fechas, lo que cada grado ha leído. Para esa semana mi dupla y yo vamos a estar trabajando con el grupo así que voy a hacer todos los aportes necesarios para hacer una linda presentación.

Para poder trabajar la literatura con mi grado, pienso proponerles lecturas divertidas como las de Adela Basch, o Gustavo Roldan, que le sean interesantes o que sean similares a las que vienen leyendo, por supuesto que con la intención de generar una conversación literaria con ellos y ellas.

5) Reconecté con mi yo del pasado, con la niña que le gustaba mucho crear historias de fantasía. Descubrí que me gusta mucho leer aun, sobre todo historias como las de Samanta Schweblin o Mariana Enríquez que se mueven en un mundo un tanto extraño y perturbador, porque para mí, si leo algo, quisiera que me lleve lejos de lo real. Historias que te atrapen o te dejen desconcertado, son las que a mi criterio le dan sentido a la literatura. Esos tintes distintivos que aprendí a identificar en la literatura han sido también en gran medida, los que me incentivaron a leer más seguido. Si no fuera capaz de encontrar estas características en la literatura, tal vez no sería tan interesante leer, pero una vez que lograr entender las estrategias y recursos que cada autor o autora utiliza en sus historias, lo vuelve realmente interesante. A mi parecer, estos han sido los aspectos que me han traído al mundo de la lectura y que ¡ojalá, pueda seguir encontrando más!

6) Samanta Schweblin y Mariana Enríquez son las autoras que más me llamaron la atención debo decir. Estuve buscando material de cada una de ellas y descargué algunos que me propuse a leer cuando tenga tiempo porque realmente me parecen interesantes para despejar un poco la mente y adentrarme en otros mundos tan cautivadores como estos.

Tania

1) *Conservas* de Samanta Schweblin, *Las cosas que perdimos en el fuego* y *Nada de carne sobre nosotras* de Mariana Enríquez. Esta significación es debido a que todos los textos abordaban temas muy cercanos a la realidad, como un embarazo, la quema de mujeres y el adelgazamiento excesivo, la cual pude relacionarlos rápidamente con el contexto actual en el que vivimos. En *Conservas* el retroceso del embarazo, lo pude relacionar con un aborto; en *Las cosas que perdimos en el fuego*, la quema de mujeres por su propia decisión, es decir la libre expresión de las mujeres de poder hacer con sus cuerpos lo que ellas quieran. Esta libertad de decidir sobre sus propios cuerpos es un tema relacionado también con *Nada de carne sobre nosotras*, este texto en particular tuvo un fuerte impacto, ya que la obsesión por no tener nada de carne sobre el cuerpo y ser excesivamente delgada, es un tema vivido en mi adolescencia, asique puedo decir que fue el más significativo de todos.

2) Lo que considero que ahora sé sobre la literatura, y la cual pensé que no se podría trabajar en el aula es la conversación literaria. Debido a que tomando los distintos encuentros que tuvimos, la conversación de cada uno de los textos literarios se logró un aprendizaje significativo de esas obras literarias. Y considero que poder llevar esto al aula

va a generar en los y las estudiantes una construcción y un aprendizaje colectivo mucho más significativo sobre los textos literarios, en comparación a la forma tradicional de abordar textos literarios que tengo como experiencia.

3) De los encuentros de lectura que hemos tenido, rescato la modalidad llevada a cabo y también la dinámica, ya que de esta manera nos permitía a todas las presentes poder participar, escucharnos y esta conversación siempre guiada por la docente, dejando en claro mucho más los textos leídos. Así que por lo tanto no cambiaría nada del espacio brindado, sino agradecer por ser elegida para el mismo, por la forma en que fueron llevados a cabo y por el material elegido que desde mi opinión fueron muy adecuados e interesantes.

4) Como futura docente con respecto al área de literatura lo que retomaría en mis clases, teniendo en cuenta esta experiencia vivida, es la conversación literaria, ya que considero que por medio de la misma se logra un aprendizaje mucho más significativo para los y las estudiantes, debido que es un momento en el que se conversa sobre los textos literarios leídos, de esta manera cada estudiante puede aportar lo comprendido, lo que le gusta o demás, según la guía que realice como docente, de esta manera también lograr una construcción colectiva más enriquecedora que una lectura individual y/o con preguntas para responder.

5) Con el abordaje de los textos literarios trabajados a lo largo de varios encuentros, y abordados por medio de la conversación literaria, logró un gran impacto y mejora en mi formación lectora. Ya que este momento me permitía enriquecer mi lectura previa a los textos, con los aportes y distintas interpretaciones de mis compañeras. Luego de unos dos encuentros aproximadamente, me sucedió que al leer un texto más allá de mi interpretación personal, sentía que era necesario el poder conversar acerca del mismo con otras personas, porque me quedaban cosas inconclusas que otra compañera lo pudo haber entendido, o algo se me podía pasar por alto y mis demás compañeras lo expondrían. También el realizar el diario de lectura, me ayudó mucho, debido que no solo realizaba una lectura placentera, sino que podía dejar plasmado aquello que me había impactado y lo nuevo que fue leer algo diferente; por lo tanto, mejoró esa forma de escribir.

6) La verdad me encantaría poder continuar con lecturas por mi cuenta, debido que leer literatura me gusta, y con este espacio puedo decir que me gusta aún más, pero siendo sincera en estos momentos el tiempo me es muy acotado, pero además de eso no sé cómo seleccionar una lectura atrapante como las que leímos en este espacio de la autora Samanta Schweblin.

Luciana:

1) Dentro de la selección de textos que se eligieron para cada sesión de lectura, considero que de una manera u otra todos fueron significativos, todos han aportado algo en lo que me siento identificada o intento interpretar lo que el/la Autor/a nos quiere transmitir o intenta hacerlo en cada obra. Si debo elegir uno de ellos, el más significativo fue "Nada de huesos sobre nosotras" de Mariana Enríquez, ya que en mis registros pude esbozar la tristeza que me generó al leer el cuento, que relacioné con cuestiones del peso del cuerpo de una mujer. Socialmente estamos inmersos de enfermedades con respecto a la alimentación y siento que es un tema delicado de abordar, en el cual, la narradora logró transmitirme (digo en mí porque es lo que yo interpreté), lo que siente una persona que

padece una enfermedad alimenticia y que, más de una vez, hemos juzgado los comportamientos de dichas personas, sin entender los “porqué” de padecerla.

2) Considero que se amplió mi diccionario de conceptos literarios, en donde en cada encuentro se descubrieron nuevos significados a través de la práctica misma. Por un lado, tener el espacio adecuado para compartir una lectura responsable, respetuosa, en donde lo que diga el otro/a es aceptado y no cuestionado, tiene que ver con la práctica de la atención, este concepto tan cuestionado, que se ha expirado dentro de la sociedad. Otro de los conceptos que se sumó fue el de elipsis o silencios, se amplió el concepto de sentimiento de lo fantástico, más allá que el año anterior se trabajó y dentro de cada encuentro se lograron afianzar conceptos que quizá, por el tiempo y la cantidad de clases, no se lograron trabajar en profundidad. Gracias a estos encuentros logramos ampliar y afianzar.

3) Con respecto a la modalidad que se utiliza en los encuentros considero acertada la forma y dinámica, se genera un ambiente agradable, descontracturado, en el cual las personas que asistimos lo hacemos con la predisposición de aportar todo lo que sume al momento. Si debería cambiar “algo” no lo haría, quizá como propuesta estaría bueno generar la práctica de responsabilidad individual en compartir cada uno/a la lectura de algún texto literario que consideremos y que sirva para reforzar los conceptos. En ese momento se puede trabajar con lo que observamos, con lo que apropiamos y con lo que faltó, construyendo de forma colectiva las interpretaciones de cada uno/a, generando así, la práctica de selección de textos.

4) Si, dentro de las prácticas propondría un espacio destinado al área de literatura, en donde se genere este intercambio con mis estudiantes, en el cual, a través de la práctica continua, se logre apropiarlos/as de conceptos, haciendo visible la importancia de la literatura, descubriendo juntos/as ese andamiaje de lectura, generando en ellos/as un compromiso con las obras literarias, el entusiasmo por leer, un momento de disfrute, de respeto, de escucha, diversas interpretaciones u observaciones de cada uno/a, el cual enriquece el trabajo colaborativo, colectivo, responsable, crítico y el valor a la literatura que tanto merece.

5) Dentro de cada encuentro realizado, me he sorprendido porque sin darnos cuenta nos hemos apropiado de conceptos, los cuales son visibles en cada obra y con el correr del tiempo nos fuimos familiarizando con cada uno de ellos. Dentro de mi recorrido he logrado enriquecerme tanto de conceptos, como de un momento agradable, valioso y necesario que cada encuentro proponía, ya que en lo cotidiano de la vida misma no lo genero. Las lecturas que se abordan y los/as autores/as los/as desconocía, es por ello que valoro lo que se propone en la asignatura. Como dije anteriormente, ese momento respetuoso, agradable y de escucha permanente que tanto hemos perdido como miembros sociales, en donde hemos sido avasallados por las tecnologías, el consumo y demás, que hicieron que perdamos la importancia de lo tangible, eso que nos regala el momento hermoso de elegir y leer un libro.

6) Siendo sincera a mi respuesta, la verdad que no. Debo reconocer que no me hago tiempo para esos espacios, ya que leer lo que me agrada me genera placer. Mi compromiso de acá en adelante será enriquecerme de textos literarios.

Gisella:

1. Rastreando los textos literarios que leímos durante los encuentros, y teniendo que elegir el más significativo, pienso en el que leímos el tercer encuentro, “Las cosas que

perdimos en el fuego” de Mariana Enríquez. Este texto dio apertura a los hermosos momentos de lectura que compartimos durante estos meses y que para mí tuvieron un valor especial y además trató de un tema muy sensible que atravesamos las mujeres y que nos lastima, por más que no seamos las víctimas directamente, pero sí nos toca, nos llega y atraviesa, porque como dice una parte de la canción “Sin miedo” de Vivir Quintana:

Yo todo lo incendio, yo todo lo rompo
Si un día algún fulano te apaga los ojos
Ya nada me calla, ya todo me sobra
Si tocan a una, respondemos todas”

Creo que ese primer texto literario nos unió, nos encontró a todas con un mismo sentir, en un mismo dolor, quizás en cierto punto llegamos a comprender el porqué de los actos de las chicas, aunque no compartamos los modos. Si bien tiene algo de ficción, en mi mente hizo que me imagine cada detalle, me creí la historia, tal vez en parte porque, aunque duela estamos acostumbradas a leer/ escuchar malas noticias hacia nuestro género.

En el cierre de “Literatura y Formación de lectores” pude expresar una parte de lo que significa estos temas para mí... soy prima de dos chicas abusadas, a una de ellas acompañé y acompañó en este proceso de dolor, de autoflagelo constante por el que pasa después de aquel acto violento, injusto y doloroso, y por momentos hasta la sentí a ella intentar quemarse, porque si hay algo que han experimentado las dos después del abuso ha sido intentar quitarse la vida en algunas ocasiones... y del otro lado estamos las primas, tías, madres y abuelas intentando sostener, acompañar y sintiendo el dolor como propio cada vez que caen en profundo dolor que quedo como secuela después de los abusos... intentamos sostener, acompañar y sanar mediante un abrazo, una palabra, una compañía, un silencio... aunque a veces no alcance. Es por eso que este cuento tuvo un sentido especial para mí, al igual que “el marido de mi madrastra”. Lo mencioné en el cierre de la materia y lo vuelvo a decir, me traspasa y emociona el sentir que se puede transformar el dolor en arte literario.

2. Con respecto a los saberes literarios, puedo decir que he incorporado algunos saberes que antes no tenía y este crecimiento considero que vienen desde la cursada de “literatura y formación de Lectores” y se ha reforzado aún más con los encuentros de lectura literaria. Algo que fue muy valioso para mí fue el poder darle un giro a la “literatura infantil” al lugar en que la colocamos y el sentido que le damos. Siendo madre de dos niños y habiendo transitado estos encuentros puedo decir que le doy otro sentido a las lecturas, me he puesto un tanto más exigente al momento de seleccionar algo para leerles o para leer... muchas veces utilicé erróneamente la literatura infantil para transmitir valores y pude comprender que la finalidad era completamente otra. Pensando en lo que mencionan Bajour y Carranza (2005), el nacimiento la literatura infantil estuvo enmarcada en lo formativo, entrelazado con el deleite, ya que la infancia desde que empieza a ser mirada como algo distinto en la corriente de la vida, es una porción del tiempo humano que razonablemente es vista como la de los aprendizajes. La cuestión es en nombre de qué y bajo qué formas se promueven estos aprendizajes. Es a partir de todo esto que comienzan a aparecer estratégicamente los "valores" dentro de la historia de la literatura.

En cuanto a los saberes que tengo ahora, podría mencionar la diferencia entre la ficción, la fantasía, lo fantástico, el concepto de elipsis, el discurso connotativo, una de las cosas que hemos hecho durante los encuentros literarios es la plurivocidad, ya que hemos dado el lugar a diversas interpretaciones, y en esa diversidad es donde aparece lo valioso y la riqueza del intercambio. Quizás también podría agregar que durante estos encuentros

reforzamos más conceptos que trabajamos en la cursada, tales como extrañamiento, verosimilitud, pacto ficcional, polisemia.

3) Lo que más destaco de la modalidad y la dinámica de los encuentros de lectura, fueron la variedad de obras que leímos, ya que, si bien algunas eran parecidas, otras fueron muy diferentes, pero siempre encontrábamos alguna conexión entre ellas. Además, valoro la capacidad de escucha de todas, el respeto por las interpretaciones de cada una y el compromiso de todas. Creo que todas nos vimos convocadas, no solo por las lecturas, sino también por lo que significó el espacio, el intercambio y lo valioso de los encuentros.

4) En cuanto a la formación docente en el área literatura: ¿podría retomar algo de lo vivido en esta experiencia al momento de dar mis clases en la escuela? ¿Qué? sí, totalmente. Si bien este año no hice la residencia de 4to, el año pasado fue una experiencia muy rica en el área de literatura y pienso que el próximo año será mejor todavía. Porque esta experiencia me brindó más herramientas al momento de llevar la literatura al aula. Considero que faltan más espacios de lectura en las infancias, más interpretaciones libres y no tan direccionadas, si bien es importante como docente guiar y vincular con la teoría, creo que la capacidad de escucha e interpretación de lo que tienen para decir las infancias, es clave. Algo sumamente importante podría ser el trabajar la intertextualidad y que puedan identificar ellos/as al momento de las lecturas, ¿a qué me recuerda?, ¿a qué obra puedo vincularla? ¿Por qué? Generar estos espacios de preguntas, de cuestionamiento, de análisis crítico es un camino interesante para generar infancias reflexivas, críticas de lo que leen y que justamente sus lecturas se vuelvan significativas.

5) Abordar diversos textos literarios mediante los encuentros fue una experiencia muy rica en contenidos, en interpretaciones y análisis, ya que, mediante las conversaciones literarias de cada obra leída, cada una de nosotras supo encontrar su lugar, sus bases, sus pensamientos y momentos donde expresar aquello que interpretó, sintió y transformó, porque si hay algo que me quedó en claro fue que la literatura en mí fue una herramienta artística de transformación personal. Durante las lecturas y conversaciones con mis compañeras y la profe pude transformar un montón de sentimientos que estaba atravesando en mi vida. Cada lectura aportó algo diferente en mí, algunas me llegaron tan profundas que sentí en mi cuerpo muchas veces como si viviera en carne propia lo que atravesaba cada personaje. Sentí bronca, dolor, alegría, nostalgia, incertidumbre y muchos sentimientos más a lo largo de las lecturas y eso me invitó a reflexionar acerca de todo lo que provoca entrar es la historia, en la trama, hacerme una con el pacto ficcional y la verosimilitud, porque al fin y al cabo somos eso que sentimos y vivimos. Sentir la literatura, transformar las palabras, las letras en algo más profundo. Sostener con el cuerpo lo que dicen nuestras palabras (escuché este fragmento de un poema, pero no sé cuál es el poema, sonó oportuno ponerlo justo acá).

6) Apenas finalizamos los encuentros de conversación literaria pensé en continuar leyendo Venturini, pero no me he hecho el tiempo. Pero tengo pensado en vacaciones retomar la lectura, los conceptos y todo lo que he aprendido en este último tiempo en relación a la literatura.

ANEXO III

Registros de Residencias

Registro de Tania

Realizamos la Residencia I en la Escuela N°282 de la Ciudad de Centenario, Provincia del Neuquén, en segundo año del primer ciclo. En el que durante la semana de observación le consultamos a la docente coformadora si planificábamos para las horas de literatura, ya que ellos tienen hora de lectura los días lunes, miércoles y viernes, pero ella nos dijo que mejor no y que solo nos abocáramos a lo que ya teníamos en mente para planificar.

Cuando comenzamos la Residencia nuestra coformadora se encontraba de licencia, y la docente suplente nos dejó dar algunos días la hora de lectura sugiriéndonos material, ya que nosotras no habíamos planificado nada.

La primera lectura que realizamos fue la del cuento “Una cena elegante” de Keiko Kasza, cuando leí su título mi hipótesis era de ir a comer a un lugar lindo, pero al finalizar la lectura trataba de algo diferente, entonces el día que se llevó a cabo la lectura del cuento, antes de comenzar les preguntamos a los y las estudiantes ¿Qué es para ustedes una cena elegante? Y sus respuestas fueron de comer rico como caviar, sushi, pollo al disco, camarones, entre otras, es decir comer bien y muy rico. Luego de esto, se realizaba en la escuela una actividad festejando “El día de las bibliotecas escolares”, entonces segundo grado A participó, para esto la docente grabó a todos los y las estudiantes leyendo un pedacito del cuento, y nosotras lo actuamos.

Otro cuento fue “El día de campo de don chanco” de la misma autora, este si tuvo más conversación literaria, ya que el cuento trata de que don chanco utiliza la melena del león, las rayas de la cebra y la cola del zorro, para ir a ver a la señorita cerda, pero a ella le asustó como él se veía, así que don chanco decidió sacarse todo para ir tal cual como él es, y nuevamente fue a visitar a la señorita cerda para invitarla a un día de campo. Dado el tema que trataba el cuento, luego de la lectura se les preguntó a los y las estudiantes ¿qué les había parecido lo que hace el personaje principal del cuento? Y sus respuestas la verdad nos sorprendieron, porque dijeron que cada uno tiene que ser como es y como quiera ser también les preguntamos si ¿Se cambiarían algo para agradarles a otros? Y sus respuestas fueron algunas que no, pero otras, que, si les gustaría cambiarse algo porque no le gustaba usar lentes, o que eran muy chiquitos, ante esto respondimos que todos somos diferentes, únicos y perfecto como somos. Y la última pregunta fue ¿Si ellos aceptarían al otro tal cual como es? Y dijeron que sí, porque si esa persona cambiaba algo ya no iba hacer la misma persona, y capaz le pasaba lo de don chanco que la señorita cerda no le gusto y se asustó.

En ambos cuentos vimos la noción de conflicto. En *La cena elegante* en su mayoría dijeron que uno era el de Tejón que tenía hambre, pero quería comer otra cosa. En ese cuento también se analizaron los personajes y lo que representaba cada uno de ellos quienes eran los más importantes y cuáles no. En el segundo cuento *El día de campo de Don chanco* fue que agregarse cosas le trajo problemas con la señorita cerda porque se asustó.

Para la lectura de este último cuento ambientamos el lugar de forma diferente, en la parte de adelante del aula colocamos un mantel redondo, para que todos se sienten alrededor del mismo, en el medio pusimos una canasta que tenía una sorpresa (galletitas y bizcochuelo hecho por mi mamá), luego de la lectura, nos quedamos acomodados de la misma manera para tomar el desayuno, así como si fuera un picnic.

Registro de Soledad y María

Desde nuestras Residencias en el 4to. Grado de la Escuela nro. 13, Centenario, Neuquén, tuvimos la posibilidad de acercar a los estudiantes a la literatura, basándonos en el contenido curricular que nos tocó que era la poesía, sus características y sus partes.

La poesía en las clases de lengua puede ser un género muy valioso para desarrollar las distintas habilidades lingüísticas, creativas y críticas de los estudiantes. Sabemos que la poesía expone a los estudiantes a un uso de la lengua innovador y expresivo ellos pudieron expresarse, pudieron crear desde sus representaciones distintas poesías que fueron incorporando, pudieron ampliar su vocabulario. Tuvieron una interpretación tanto crítica como personal, de esta manera la poesía los incentivó a buscar y a tener una interpretación desde lo subjetivo y crítico. Pudieron entrenarse desde la oralidad también porque el poder expresar y recitar esas poesías que ellos mismos armaron les da la confianza para seguir explorando.

Trabajamos con la escritura propia y la autocorrección entre todos a medida que se iban terminando o iban acabando con sus propias producciones las iban leyendo y corrigiendo a la vez con sus pares y nosotras como docentes fuimos las guías de esa corrección que los estudiantes iban trabajando entre pares.

Todos los días se leía con los estudiantes un texto literario estaban trabajando con la conformadora y se hacía una lectura general. Cada uno de ellos leía una parte y después se analizaba entre todos/as a través de la conversación literaria. Eso nos permitía explorar sobre las distintas representaciones que tenían acerca del tema.

Consideramos que fueron muy valiosos los aportes vistos en la cátedra de Literatura y formación de lectores porque tuvimos la autonomía para trabajar con el conocimiento ya adquirido. El poder formarnos como lectores es fundamental para construir y aplicar en el aula como docente ya que se influye directamente en la manera en que los estudiantes leen.

Podemos ayudar a los estudiantes a enriquecer su visión del mundo y las interpretaciones que tienen. Afianzar de esta manera su capacidad para reflexionar, cuestionar y encontrar significados a los textos que leen. A su vez se deja una huella en la formación personal de cada uno de los estudiantes y se fomenta la práctica de la lectura crítica.

Formarnos como lectores es dar un ejemplo y transmitir la pasión de leer despertando en nuestros estudiantes el interés por los libros. Se pueden proponer actividades que, a su vez, respondan a los intereses que tienen los estudiantes y recomendar un amplio repertorio de libros fomentando que se incorporen discusiones literarias, que se pueda reflexionar y argumentar desde los puntos de vista que cada uno tiene, para así a su vez dar paso al pensamiento crítico.

A través de nuestras propias prácticas, consideramos que enseñar a los estudiantes a valorar la lectura no solo es una obligación, o no tiene que ser visto como una obligación escolar, sino que es una práctica que puede enriquecer su vida personal.

Desde nuestra posición como docentes hicimos una selección de libros en la que incluimos textos narrativos, como por ejemplo los mitos, las leyendas para que al momento de que los estudiantes tuvieran que trabajar y al haber explicado cuáles eran las características pudieran diferenciarlos de otros géneros como la poesía. Entonces les solicitamos encontrar entre los diferentes libros cuáles eran los que tenían poesía y cuáles no. Luego de abordar el género, los invitamos a escribir sus propios poemas usando rimas y versos libres interpretando esas poesías que ellos/as iban armando, desarrollando a su vez esta habilidad o expresión oral.

Registro de Guadalupe:

Mi residencia transcurrió en tercer grado de la escuela No 13 de Centenario (Neuquén) , donde tuvimos la oportunidad de releer un libro álbum llamado “Oink” de David Elliot que estuvieron trabajando anteriormente con la bibliotecaria de la escuela para un futuro proyecto de literatura.

Durante y luego de la lectura tuve la oportunidad de poner en práctica algunos aprendizajes que me sirvieron para abordar el análisis del libro álbum. Compartimos entre todos las ideas sobre esta historia ya que, al no tener palabras, las interpretaciones eran muy variadas y subjetivas, por lo que pude mediar a través de un diálogo abierto que permitió reunir las ideas e hipótesis que cada estudiante formulaba basándose en las imágenes de cada página.

En la conversación literaria surgieron diferentes interpretaciones que le daban un final distinto a cada historia, así que allí también pude intervenir con preguntas que hicieran repensar esas ideas, retomando las imágenes del libro para analizar si había algún detalle o “pista” escondida que les diera otra idea para la construcción del final. Las preguntas como “¿Estás seguro de que pasaba eso en esa parte de la historia?”, “¿Miraste bien a cada personaje y lo que hacía?”, “¿Están haciendo lo mismo en esta página y en la otra?”, ayudaron a los estudiantes a replantear sus hipótesis y a argumentar sus ideas, favoreciendo la lectura colectiva e interpretación individual de cada estudiante.

Cada idea también estaba cargada de sus propios conocimientos y subjetividad, ya que al hacerle preguntas argumentaban desde sus saberes previos de otras lecturas o conocimientos sobre la literatura que han reunido durante sus años de escolaridad.

Registro de Lourdes:

Durante el tiempo en que llevamos a cabo los distintos encuentros en la Escuela nro. 13 (Centenario, Neuquén) en primer grado, he tenido la oportunidad de profundizar en aspectos que han enriquecido mi comprensión de la literatura y mi manera de abordar los textos. Uno de los aprendizajes más significativos ha sido identificar los distintos tipos de narradores y valorar cómo la perspectiva narrativa influye en el desarrollo del relato. Además, reconocer si un texto pertenece a la narrativa, cuento o cuento fantástico me ha permitido entender mejor la intención del autor detrás de cada obra.

Los debates y conversaciones con mis compañeros han sido especialmente valiosos. Intercambiar ideas sobre nuestras interpretaciones, dudas y hallazgos me ha ayudado a descubrir nuevas formas de entender un texto y a apreciar las múltiples lecturas que puede tener una misma obra. Estos diálogos han ampliado mi perspectiva y desafiado mis propias ideas, enriqueciendo enormemente mi aprendizaje.

Durante el proceso de planificación de mi carpeta, me propuse aplicar estrategias que fomentaran la reflexión y el pensamiento crítico en los niños. Para ello, diseñé un ambiente cuidadosamente preparado, que invitara a al disfrute de la actividad.

La propuesta consistió en la lectura de un cuento, seguida de un espacio de intercambio donde los estudiantes pudieran expresar sus ideas y opiniones. El objetivo era que cada niño compartiera lo que llamó su atención, lo que más le gustó o aquello que no comprendió del todo. De este modo, se buscó promover la formación de lectores críticos y reflexivos, en un entorno participativo y respetuoso, que valorara el diálogo y la diversidad de pensamientos.