

María Florencia Ortiz
(Coord.)



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes



Polinizar.

Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes

María Florencia Ortiz

(Coord.)

**Colecciones
del ClFFyH**



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes /
Marcela Carranza... [et al.]; coordinación general de María Florencia Ortiz. - 1a ed.
- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades,
2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1759-4

1. Literatura. 2. Medios de Enseñanza. I. Carranza, Marcela. II. Ortiz, María Floren-
cia, coord.

CDD 807

● ● Área de **Publicaciones**

Autoras: Marcela Carranza; Débora Cingolani; Valeria Daveloza; Elisa Filippi; María Alejandra Forgiarini; Lucrecia M. López; Nadia V. Marconi; Ornella Matarozzo; Mariana S. Mitelman; M. Florencia Ortiz, María Elisa Santillán y Adriana Vulponi.

Revisión y corrección: Victoria Picatto

Imagen de portada: Georgina Ravasi

Diseño gráfico y diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



La bitácora de lecturas.

Una herramienta didáctica en la formación de mediadores de literatura

Mariana Silvina Mitelman*

María Florencia Ortiz*

Soy atea de libros.

Estudiante de 1° año, Profesorado de Nivel Primario

En este trabajo compartimos algunas reflexiones acerca de una experiencia didáctica que llevamos a cabo como docentes que nos desempeñamos en profesorados de Lengua y Literatura de la provincia de Córdoba (de nivel inicial, primario y secundario)¹. En esta actividad, les proponemos a lxs estudiantes la escritura de un cuaderno de bitácora como medio para profundizar y promover lecturas literarias en su diseminación infinita del sentido y, a la vez, como una herramienta para acompañar la formación lectora de lxs futurxs docentes. Este proyecto se nutre de la idea de “construcción del camino lector” (Devetach, 2009) y se sostiene en una concepción amplia de lectura y de literatura como experiencias subjetivas.

Por un lado, pretendemos dejar planteadas algunas de las inquietudes surgidas durante la marcha y; por el otro, algunas hipótesis e interrogantes que se enmarcan en un proyecto de investigación en el que nos propusimos indagar en las escrituras de estudiantes de nivel superior, las *marcas* de sus lecturas literarias, en tanto indicios de procesos que –sin dejar de ser subjetivos– están impregnados por tradiciones escolares vinculadas a

1 Tres profesorados de dos localidades del interior de Córdoba; 1) Profesorado de Lengua y Literatura Arturo Capdevila, de Cruz del Eje; Taller de Oralidad, Lectura y Escritura. 2) Profesorado de Nivel inicial y Primario, ENS República del Perú, de Cruz del Eje; Literatura en Nivel Primario y Literatura en Nivel Inicial. 3) Profesorado de Nivel Inicial y de Nivel Primario, Nuestra Señora de las Mercedes, Unquillo; Taller de Oralidad, Lectura y Escritura; y Literatura en Nivel Inicial y Literatura en Nivel Primario.

* Centro de Investigaciones de la FFYH María Saleme de Burnichon. Universidad Nacional de Córdoba. vientomariana@yahoo.com.ar

* Centro de Investigaciones de la FFYH María Saleme de Burnichon. Universidad Nacional de Córdoba. florencia.ortiz@unc.edu.ar

modos históricos y sociales de leer y de *dar cuenta* de lo leído. En esta investigación, nuestro quehacer docente se constituye en un campo de indagaciones que se entrama a reflexiones colectivas, derivadas de instancias académicas, de voces de especialistas y de colegas de otros espacios de formación docente en los que nos desempeñamos. Pero, además, buscamos producir un conocimiento sobre nuestras decisiones didácticas que aliente las transformaciones de nuestras prácticas; que visibilice y ponga a disposición de otrxs docentes e investigadorxs el devenir constante entre saberes que anudan certezas, incertidumbres y sentires.

La idea de trabajar con bitácoras de lectura literaria surgió como respuesta y como estrategia para atender a una problemática que detectamos en lxs ingresantes a las carreras docentes de nivel superior no universitario: la mayoría de ellxs “suelen ser percibidos, y también autoperibirse, distantes de prácticas culturales vinculadas al arte, entre ellas, la lectura literaria” (Gómez, 2021, p. 395), dicen que “no les gusta leer”, que no suelen ir a bibliotecas, que no leen libros “largos”, y otras expresiones que, en algunos casos, se acompañan con afirmaciones que revelan representaciones que connotan un fuerte distanciamiento: “eso no es para mí” o “no es lo mío”, entre otras. Estas respuestas suelen conducir, en algunxs colegas, a desesperanzados comentarios cargados de fatalismos y a culpabilizar, frecuentemente, al nivel anterior. Más allá de reconocer que para muchxs de nosotrxs la opción por una carrera docente está asociada al deseo por conocer, al reconocimiento de un hábito que nos constituye y nos liga al mundo –el de la lectura y la literatura–, la realidad social a partir de la cual muchxs estudiantes optan por estas carreras docentes responde a otras decisiones y coyunturas que claramente no encajan en idealizaciones. En función de este diagnóstico, nos propusimos, en primer lugar, asumir que este perfil de lxs ingresantes –lejos de ser no lectorxs– representa un desafío para activar nuestra imaginación didáctica y para recuperar y potenciar la concepción de lectura condensada en el tan citado párrafo de Laura Devetach (2009):

No existen lectores sin camino [...] Cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. (pp. 37-38)



Palabras que, no por muy dichas, dejan de tener vigencia.

Este concepto amplio de lectura y de lector nos posiciona frente a nuestrxs estudiantes en un lugar diferente, nos corre del habitual poseedor del saber oficial y letrado. Aunque se trata de caminos lectores muy distantes de los nuestros en algunos casos, la construcción didáctica que nos propusimos apela a esa primera actitud lectora que nos une como sujetxs; que nos entrama a una misma cultura oral o regional, nos hace revalorizar quiénes somos, qué nos cantaron, qué nos contaron, qué nombre nos asignaron. Las lenguas y los lenguajes corporales y gestuales que evocan estos legados orales y populares son un lugar de encuentro para pensarnos como sujetxs lectorxs capaces de compartir un suelo en común y develar el rol clave que nos cabe como formadorxs de docentes: encender o avivar la llama del deseo y la curiosidad desde una didáctica como práctica de interpelación que haga foco en los sujetxs sociales. Desde esta perspectiva, no se trata de cubrir una falta o una carencia, sino de ensanchar las experiencias lectoras en el mundo y la cultura.

Viajar, leer, escribir, conocer: verbos que se atraen

*Jamás será posible liberar a la lectura si, de un solo golpe,
no liberamos también la escritura.*

Roland Barthes

Una bitácora es, en general, un texto que se va haciendo durante el trayecto que dura un recorrido; es el texto en el que quedan plasmadas experiencias, anécdotas e impresiones que surgen durante un viaje. En este caso, el recorrido consiste en la escritura de un diario de las numerosas y múltiples lecturas de textos literarios que lxs docentes en formación deben realizar intensamente, a lo largo de un año, y en algunos casos, a lo largo de la carrera. Se sostiene en aquella observación de Roland Barthes (1987) en torno a “escribir la lectura”, aquello tan peculiar que nos sucede cada vez que “levantamos la cabeza”, ese texto que ya es nuestra propia lectura, pero que se vuelve escritura².

2 En *Escribir la lectura* (1987) Barthes se preguntaba: “¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de

¿En qué consiste concretamente la bitácora? Es un cuaderno personal, cuyas tapas son intervenidas por su dueñx en busca de una mayor apropiación subjetiva. Allí, tras –o durante– cada lectura, deben incluir todos los datos de cada uno de los libros: autorx, ilustradorx, colección, editorial, año y ciudad de edición. Una pequeña nota que indique de dónde lo tomaron para leerlo (de la biblioteca del cole, se los prestó la profe, una compañera, etc.), una referencia al género literario y al contenido en general del libro. También sugerimos que pueden anotar una frase literal que les haya gustado, comentar alguna parte de su argumento (si es un relato) que les haya impactado, el estilo del autorx, sus juegos de palabras, análisis de sus ilustraciones, relaciones con otros textos, con películas, con situaciones propias de sus vidas, con lo comentado en clase, dudas que les quedaron, preguntas, reflexiones personales, algo peculiar acerca de la situación concreta de lectura, etc. A medida que transcurre la cursada del espacio curricular, van incluyendo ideas para actividades de mediación y comienza a aparecer un metalenguaje más técnico para hablar de cada libro.

Asociamos el proceso de leer, de atravesar diferentes experiencias literarias que nos proponen lxs autorxs e ilustradorxs de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), con un viaje por el mar de los libros, y pensamos a la bitácora como un registro subjetivo de esas nuevas tierras descubiertas. Este cuaderno está destinado a la escritura de las lecturas, a la búsqueda de aquello personal y singular que se va construyendo y descubriendo en este ida y vuelta de leer de manera individual y domiciliaria, y leer en clases, en la biblioteca, con otrxs, para otrxs, etc. Estas páginas escritas a mano, van conformando una memoria del proceso y de las construcciones personales que los libros evocan –múltiples asociaciones, interrelaciones, preguntas, interrogantes–, como un complemento y una resonancia de lo que ocurre en esa comunidad de lectorxs que se va afianzando en el aula. La escritura individual (en un escenario íntimo y en un tiempo que no es el de la clase) se retroalimenta de lo grupal, y de esa conversación sostenida entre docente y compañerxs. A lo largo de un ciclo lectivo, se suceden, semana a semana, escenas de lectura en voz alta, mesas servidas, conversaciones y otras instancias colectivas que multiplican las oportuni-

excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado eso de leer levantando la cabeza?” (p. 35).

dades para una inmersión en los libros y sus interpretaciones. Para ello, nos gusta instalar cierta rutina: el momento de la lectura, que se convierte en horizonte y momento deseado por todxs porque ponemos en suspenso el resto de las exigencias de la vida diaria que como estudiantes y docentes nos embargan y nos entregamos a las voces de los libros. A su vez, vamos desarrollando en las clases una didáctica de la literatura, en la que se discuten y se trabajan contenidos sobre literatura y también tradiciones de su enseñanza, se proponen modos y acercamientos para pensar actividades para estos textos en las aulas de primario o secundario. En el fondo, esta modalidad –este hábito cotidiano, *habitus*, ritual– discute la concepción moderna de la lectura. Según Rockwell (2005):

Las prácticas de lectura en la escuela (al identificarse con la cultura letrada) se encuentran tradicionalmente asociadas con la concepción “moderna” de la lectura: “individual, silenciosa, cercana a las formas académicas de leer, centrada en el significado literal”. (p. 12)

Aunque también afirma que “*en el aula*, la lectura es un acto social” (2005, p. 12. Resaltado propio).

La apuesta didáctica que se juega en esta modalidad es la de generar un tipo de aprendizaje que pueda estar *guiado* o andamiado, pero que al mismo tiempo promueva un proceso de escritura en el que lxs lectorxs naden a sus anchas y exploren aquello que le da sentido a la lectura literaria como experiencia estética. Acordamos con Gustavo Bombini (2006) cuando propone:

Sostener una hipótesis rica donde la resistencia de sujetos y comunidades a la apropiación de estándares impuestos no debe leerse en clave deficitaria sino como parte de una dinámica cultural de la que la escuela no puede ser ajena. (p. 30)

A la vez, el autor observa:

La imposibilidad del docente para habilitar las lecturas que realizan los alumnos, porque la clase no da lugar real a las intervenciones y trabaja con el discurso monológico del docente o porque, cuando habilita intervenciones, sólo tiene en cuenta aquellas que ratifican los significados valorizados a priori por el docente, aquellas lecturas consideradas “correctas”. (Bombini, 2006, p. 36)

Como docentes e investigadoras, que navegamos en una zona fronteriza: investigar y enseñar, asumimos el carácter complejo de esa intersección y nos hacemos eco del enfoque que plantea Elena Achilli (2008). Buscamos construir una perspectiva de indagación de nuestras prácticas que evite generalizaciones y que por el contrario valore aquellos aspectos no visibles –invisibilizados– de nuestras prácticas. Un enfoque que apuesta a transformaciones y defiende “utopías”³.

En este sentido, en el marco de ciertos horizontes de democratización de la experiencia literaria, nos preguntamos: ¿es posible habilitar espacios para que lxs lectorxs dejen marcas de eso inapresable que ocurre en la cabeza-corazón de todo lector, y al mismo tiempo sea una herramienta de autoevaluación y de evaluación del docente? Aquí comienzan a surgir algunas de las paradojas: invitamos a lxs estudiantes a iniciar un proceso de escritura que sea una búsqueda muy personal, pero al mismo tiempo es una prescripción, una tarea para la materia. En ocasiones, se comparten algunos fragmentos en clases, se comentan algunas de las dificultades o de los hallazgos que van surgiendo. Algunxs se apropian gozosamente de la consigna, pero para otrxs es una carga difícil de asumir (tanta lectura, tanta escritura), ya que si bien se les propone comenzar durante los primeros meses de clases y se hace la entrega final al terminar el cursado, muchos dejan pasar el tiempo y luego deben leer en forma maratónica, lo que le resta sentido a la propuesta. En todo caso, vamos hacia la conquista de un territorio en el que la escritura pueda ir dejando marcas de esas experiencias, aceptando procesos disímiles, buscando mejorar los modos de presentación, seguimiento y andamiaje para acompañarlxs. A diferencia de otros trabajos escritos que se piden durante el cursado de la materia (con la exigencia puesta en un proceso de elaboración de borradores y de reescritura de textos que se ajusten a otros géneros discursivos); aquí valoramos ese andar a veces un poco *a tientas*, más laberíntico, que caracteriza estos primeros pasos en el mundo de la literatura y que habilita esta escritura *más liberada* de otras restricciones de formatos académicos;

3 Retomamos las palabras de esta autora para referirse a los desafíos de este tipo de investigación en la formación docente: “Desarrollar un enfoque integral y complejo que posibilite conocer las distintas mediaciones estructurales y cotidianas de los procesos educativos en sus recurrencias y en sus singularidades. Un enfoque con el que, además, pretendemos visualizar aquellos aspectos ‘no documentados’ como las ‘utopías’ escolares entendidas a modo de construcciones/ creaciones/ opciones que los sujetos desarrollan como posibilidad de apertura a nuevos horizontes en el campo de las prácticas y relaciones educativas” (Achilli, 2008, pp. 29-30).

alentamos una escritura que esté más ligada al *fluir* de la conciencia, que pueda ir dejando marcas de aquello que a veces incomoda, deja pensando o impacta. En este andar compartido, surge así una especie de *negociación* y acompañamiento; que se ven favorecidos cuando se comparte y se trabaja con la materialidad del objeto bitácora.

Caminos que se bifurcan: algunas hipótesis para hacer crecer

Me había olvidado lo lindo que es leer.

Diego, estudiante del Profesorado de Nivel Primario⁴

Nos proponemos retomar estas experiencias en torno a las bitácoras para abordarlas como objeto de estudio, en tanto escrituras potentes que revelan ciertas constantes recurrentes y zonas de grandes conquistas y revelaciones personales en algunos casos. Estas escrituras a mano que contemplan momentos extra-áulicos, aunque están mediadas por un formato escolar, ya que son una tarea para cumplir durante el cursado de la materia, pretenden poner en discusión el “aparato interpretativo escolar” (Bombini, 2006, p. 36), problematizar ciertos protocolos de lectura de las futuras docentes, para habilitar experiencias, tal como entiende Larrosa (2003) este término⁵. En ellas, podemos rastrear huellas de representaciones sobre la lectura; sobre el/la formadorx/mediadorx, acerca de lo que deberían o podrían leer sus estudiantes; y también sobre la literatura para niñxs y jóvenes.

Julieta, del Profesorado de Nivel Primario, escribe a partir de *El árbol rojo*, de Shaun Tan:

Este libro-álbum hace referencia al símbolo de la esperanza [...] para trabajar actitudes positivas ante las dificultades y los problemas. Para así poder educar a los niños en esta actitud [...] Es un buen libro para trabajar

4 Observación realizada tras la lectura de Elzbieta (1986). *Dikú el trun que anda de noche*. (Ma. E. Walsh, Trad). Buenos Aires: Hyspamérica.

5 En *La experiencia de la lectura*, Larrosa (2003) entiende el término *experiencia* “de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (p. 28), lo que nos afecta, lo que nos hace cambiar, nos transforma, deja huellas en nosotros.

los sentimientos, las emociones o los estados de ánimo de algún niño que vive en un mundo que lo supera.

Se le puede pedir a los estudiantes que se pregunten por las emociones de los niños del cuento y también por las propias emociones en cada uno y así poder situarlos en el camino del autoconocimiento.

Parece estar pensando la lectura literaria en el aula como herramienta para la alfabetización emocional, vemos que la instrumentalización de la literatura sigue instalada todavía en el imaginario pedagógico.

Algo similar aparece en este registro de Patricia, del Profesorado de Nivel Primario, quien en un cuento tan disparatado y libre como *Pelos y Pulgas*, de Ema Wolf, encuentra materiales para la enseñanza de valores. Describe al libro con detalle, pero sin construir sentido a partir de sus observaciones. En cambio, su idea de mediación se orienta a enseñar valores sobre la convivencia:

Es un libro con tapas plastificadas, sus hojas también, es muy colorido.

Es la historia de un surubí que le salió un pelo; al seguir leyendo se van agrandando las imágenes, es muy divertido!! Al finalizar esta historia se da vuelta el libro y del otro lado está contada la otra historia [...] A este libro lo trabajaría para inculcar más la convivencia en la escuela, casa, en la calle; hacerles notar que aunque no nos guste algo lo mismo podemos aceptarlo. (Patricia, Profesorado de Nivel Primario)

A partir de algunas recurrencias observadas en estos cuadernos, nos preguntamos: ¿cómo se va construyendo ese camino de búsqueda de una voz personal y única? ¿Podemos considerar a la bitácora de lecturas como un género? ¿La bitácora es un espacio para dejar constancia de lo que hacemos con los textos literarios, o de “lo que hacen los textos con nosotros” (Carranza, 2018)?

Silvina, del Profesorado de Nivel Primario, escribe tras leer *Los pájaros*, de Germán Zullo:

He notado como en la mayoría de las páginas aparecen estas aves ¿será que muestran algo tan particular? En este libro comencé observando un camino en la primera hoja. Lo primero que me sucedió fue darme duda de qué se trataría si siguiera corriendo la hoja. Aparece un vehículo. Lo que hice fue ir armando lo que mi mente se imagina... Creo que de todo lo que he visto hasta ahora, este libro me ha encantado. Este hombre buscaba dejar



libres a esos pájaros y ellos no lo pudieron dejar solo. Y como dice “los pequeños detalles son auténticos tesoros”. ¡Es hermoso lo que transmite! Y así muchas veces en la vida no nos conformamos o no vemos las pequeñas cosas que día a día la vida te presenta.

Otro aspecto que develan estos cuadernos es la cercanía entre la lectura y la narración como construcción de subjetividad. Estas escrituras abonan y promueven relatos sobre sí mismxs, sobre experiencias pasadas por el tamiz de lo leído, sobre movilizaciones y recuerdos que las lecturas movilizaron. Retomamos a Connelly y Clandinin (2008), para pensar este modo de leer, que pone en diálogo y en sintonía de una manera única esa ida y vuelta entre lo social y lo individual. Ambos autores proponen:

La tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly y Clandinin, 2008, p. 129)

Y también a Jorge Larrosa, que nos dice que “quizás los hombres no seamos otra cosa que un modo particular de contarnos lo que somos”, anhelando “recoger [...] las palabras que nos nombren, que nos digan” (Larrosa, 2008, p.192).

Una estudiante del Profesorado de Nivel Inicial transmite así las resonancias que le produjo el *Cuento con ogro y princesa*, de Ricardo Mariño:

Cuando comencé a leerlo automáticamente me traslado a mi infancia, a las noches de invierno, acostados en la cama de papá y mamá con mi hermano mellizo, intentando dormirnos. Mamá ya nos había leído varios cuentos y el señor sueño no venía, pero ya había surgido un problema, mamá se había cansado de leer y leer, entonces llegó el momento de inventar cuentos, donde siempre estaban como personajes, la princesa, el ogro malo y el príncipe, esté era la varita mágica para hacer que el señor sueño venga a nosotros; pero el tiempo pasó, crecí y entre a una etapa nueva “la adolescencia”, en donde la nena de mamá y papá, imaginaba que todo era como ese cuento que ella conocía y un día me enamoré y ¿saben qué? Pensé que todo iba a ser como ese cuento, que iba a conocer un príncipe azul y yo me imaginaba siendo una princesa que iba a ser feliz por siempre, pero una noche mi corazón se rompió porque es príncipe que conocí no era como el del cuento que mamá me contaba y me replanteé tantas preguntas que hasta llegué a darme cuenta que la vida no era tan fácil como el cuento, que no todos los hombres tratan a su pareja

como princesa, pero de algo si estoy segura que ese caballo que salvó a la princesa del ogro malo, eran mis amigas siempre pero siempre llegaban en el momento justo para salvarme y no dejarme caer en un hueco oscuro como al que cayó el príncipe. Me rescataron, me liberaron y ahí sí fui una princesa feliz pero sin ningún príncipe.

Algunxs narran sus historias, sus recuerdos y, otrxs, el acto mismo de leer, de compartir una lectura:

Con este libro en lo particular cuando fui a leerlo vi en la tapa a un ratón, por esa casualidad decía soy Perez mucho gusto, y de repente pensé que se trataba del ratón de los dientes (Ratón Pérez) y mi hijo en esos días había mudado uno de sus dientes. Cerré el libro y fui corriendo a buscar a mi hijo Benjamín de 7 años que estaba jugando a la pelota, en la casa de mi mamá. Me lo traje y le explicaba el motivo de por qué quería que viniera a casa, le conté que tenía un libro que me gustaría compartirlo con él y era del Ratón Pérez “EL RATÓN DE LOS DIENTES”, entonces mi hijo me dice en ese libro me va a decir dónde lleva el ratón todos los dientes y ¿por qué me dejó \$100? Yo le pedí pesos \$500.

Sí, sí hijo respondí. Llegamos a casa y empecé a leer el libro ... más que el ratón de los dientes, era el Ratón de Biblioteca, coleccionar dientes es uno de sus pasatiempos pero este ratón nos enseña las partes del libro. A mi hijo le llamó mucho la atención, le gustó el ratón y me dijo que era muy fácil de hacer porque el ratón es de papel y me propuso que lo hiciéramos, le contesté -¡muy buena idea! -¡Excelente observación!

Luego empecé a buscar otros libros y le conté a su hermano cómo se llamaba cada parte del libro, eso no fue todo, cuando fue a la escuela lo compartió con su maestra y sus compañeros que él sabía las partes del libro y que el ratón no solo colecciona dientes sino también libros. (Ruth, Profesorado de Nivel Primario)

En relación con las recurrencias, observamos que las lecturas que hacen lxs estudiantes están mediadas por representaciones que recuperan modos propios (tradiciones) de la lectura literaria en la escuela: escriben resúmenes, se centran en lo argumental, les resulta muy ajeno, al comienzo, escribir sobre resonancias personales.

A veces, sobre todo al comienzo del recorrido, aparece como criterio de valoración que sea de fácil comprensión. Por ejemplo, vemos que para Luciano, estudiante del Profesorado de Nivel Primario, lo importante es haberlo entendido. No se trata de subvalorar las posibilidades de lxs niñxs, sino de que su propio placer pasa por haber podido entenderlo: “Este libro



lo leí en el jardín de mi mamá sin escuchar ni una voz, la verdad es muy lindo porque juega mucho con la imaginación, es muy fácil de entenderlo” (comentario sobre una versión de *Peter Pan*). También suele suceder que tengan una lectura muy apegada a lo lineal del texto y que hagan referencias muy básicas a las ilustraciones. Pero poco a poco comienzan a mirar cada vez con mayor sutileza:

Para poder leer este libro se tiene que ser muy observador (mientras se observa, más cosas se encuentran en cada página). Lo que más me gustó fue el juego de colores que se hace... Interpreto que habla sobre la noche y el día, que la noche son muchos sueños y el día. (Paula, a partir de la lectura de *Uno y otro*, de María Wernicke)

Mariela, luego de leer *Así nació Nicolodo*, de Graciela Montes, escribió:

Lo que noté fue como la ilustración acompaña al relato pero no solo eso, sino que además está como pintado en acuarela o algo parecido, lo que en la historia habla justamente de eso, de cómo a Nicolodo le encantaba pintar todo desde los pastitos hasta los caracoles, faroles, flores, etc. Me pareció genial esa idea, porque te sumerge más en el cuento.

Por otro lado, algunas bitácoras se asemejan a una especie de diario íntimo, lleno de resonancias personales, pero sin asiento en el texto. En nuestras prácticas, solemos plantear que sería deseable una escritura en la que se vieran ecos de textos concretos y no sólo de subjetividades disparadas por algún elemento puntual del texto. Al menos, nos interesa que se pueda registrar cuál fue ese elemento.

Un primer acercamiento a un corpus de bitácoras que hemos tomado como punto de partida para nuestra investigación revela que estas dos maneras de escribir sobre lo leído podrían ser dos *polos*, entre los cuales nos encontramos con numerosos matices. Entre un hablar del libro en forma más bien ascética y con pretendida objetividad, recurriendo a protocolos aprendidos, y un desborde subjetivo y autobiográfico sin –prácticamente– asidero en los elementos del libro⁶. Otra recurrencia con la que nos encontramos con frecuencia es la búsqueda de una moraleja, un mensaje, “lo que el libro me quiso decir” o las enseñanzas. Por otro lado, encontramos que algunas escrituras suelen condensar y hacer referencia a

6 Nótese que no decimos del “texto”, pues la propuesta es que se incluya lo paratextual, la edición, la ilustración.

múltiples *voces*. Este fragmento de una de las bitácoras de una estudiante del Profesorado de Nivel Primario presenta estas reflexiones a partir de la lectura de *Cyrano*, de Tai-Marc Le Thahn con ilustraciones de Rebecca Dautremer:

Este cuento lo llevé de la biblioteca. Lo leí de noche para mis hijos. Sacamos muchas conclusiones, las primeras es sobre las trabas que uno mismo se pone. La segunda de lo que la sociedad dice, uno lo acepta y hasta lo cree cierto. Y tercero que es una historia muy hermosa... ahora que lo pienso, creo que muchas veces tuve una nariz enorme que no me permitió crecer, enamorarme y aceptarme.

Tal como sucede en el registro sobre el Ratón Perez, resulta interesante cómo la bitácora refiere a una escena familiar y doméstica que reconstruye el sentido de lo conversado después de leer el libro; por lo que las “conclusiones” a las que refiere la estudiante, condensan sentidos contruidos entre una adulta y sus hijxs; sus voces, sus modos de ver el mundo, de retomar y llevar lo leído “a la vida misma”. Encontramos otros diversos modos de incluir voces en algunas escrituras: lo que se conversó en clase, lo que le pasó cuando leyó algún texto a una amiga, entre otras.

En la bitácora de Paula, del Profesorado de Nivel Primario, en relación con *La flor más grande del mundo*, de Saramago y Caetano, leemos:

El libro fue compartido mediante una lectura grupal en el aula, estábamos sentados en ronda, mientras la profesora nos leía. Al principio me parecía una historia confusa que se trataba de como se trabajaban las distintas materias (cs. Sociales, cs. Naturales, etc.), y que el niño de la historia iba apropiándose de dichos conocimientos.

Luego al ir avanzando sobre el cuento comencé a inclinarme en la idea de que el escritor era el protagonista de la misma, la cual hacía foco en su propio niño interior de manera que gracias a la literatura y escritura pudo nutrirse y llegar a la cima del mundo.

Con el correr de los meses se va instalando con *naturalidad* y sin forzamientos una lectura más técnica, donde aparecen términos específicos como intertextualidad, colección, etc. Se puede observar cómo algunxs desarrollan una mirada que va integrando los contenidos que se transitan en la asignatura. Lo leemos en este registro de Analía del Profesorado de Nivel Inicial, donde compara ediciones de dos textos de Laura Devetach, *Yo, ratón* y *Los patos solitarios*:



Este libro fue reeditado y en su interior contiene dos historias, recuperando dos clásicos de la autora argentina Laura Devetach. La estética cambia notablemente: de libros en pequeño formato y en blanco y negro, a una edición con ilustraciones a todo color. Esta propuesta poética al final de cada relato, permite pasar de una composición literaria a otra [...] Me pareció interesante como se aprovecha la combinación de colores que permite reconocer la procedencia de objetos y personajes. El contraste le da un efecto decorativo especial.

La elaboración de un cuaderno de bitácora de lecturas literarias también nos ha acompañado en la formación de mediadorxs en el Profesorado en Letras Modernas en la Universidad Nacional de Córdoba. Si bien son otros tránsitos, la productividad de la tarea es también intensa. De allí compartiremos solo un fragmento, donde se aprecia la puesta en cuestión –en clave generacional– de ciertas lecturas:

La gran obra de Cortázar nunca leída en las cátedras de Literatura Argentina en Letras debido a su gran extensión. Pero siempre está el comentario de los profesores diciendo “que un profesor /licenciado en letras Modernas no puede egresar sin haber leído *Rayuela*” como una especie de mandato que subyace las lecturas obligatorias. Pero ningún profesor dice que no podemos egresarnos sin haber leído a Silvina Ocampo o a Alejandra Pizarnik y su maravillosa y/u oscura “Condensa sangrienta”. Tenemos que conocer sí o sí a Cortázar o a Borges, enseñarlos, tenemos que conocer a fondo su poética para ser dignos, simbólicamente, del título de egresados en letras.

[...] Cada vez que quiero transitar una lectura que sorprenda vuelvo a Copi, aquel autor que nos dieron en Literatura de habla francesa y que cuando me evaluaron, la profesora dijo que había presentado muy mal. (Pilar, estudiante de 4° año del Profesorado en Letras Modernas)

A modo de cierre, compartimos algunas certezas que nos movilizan a continuar con este proyecto que es a su vez nuestro objeto de estudio. Como formadorxs de futurxs docentes, sabemos que tenemos la gran responsabilidad de generar múltiples ocasiones para contribuir a gestar lectorxs deseantes que van y vienen, del texto a sí mismo y vuelven al texto; lectores capaces de descubrir

...que ciertos textos hacen que leamos levantando la cabeza, es decir, hacen que interrumpamos la lectura una y otra vez para perdernos en un

más allá de mirada lejana, indeterminada, no porque nos resulten faltos de interés, sino muy por el contrario, porque nos resultan demasiado interesantes (Kozac, 2017, p. 35).

Somos conscientes de nuestras limitaciones y de lo ambicioso que a veces suena este tipo de escritura en grupos numerosos, en estudiantes con múltiples exigencias de la carrera y de sus vidas personales. Pero creemos que es un camino posible, que vale la pena porque se alimenta de otros múltiples caminos que ensanchan la experiencia lectora, capaces de encender una llamita o un fogón. La continuidad de este proyecto se sostiene en ciertas convicciones: el poder de la literatura para habilitar experiencias estéticas en todxs lxs lectorxs, más allá de sus recorridos; la confianza en nuestrxs estudiantes como sujetos lectorxs capaces de sorprenderse y de encontrarle sentidos propios a esta bitácora; y la grata y reconfortante tarea de acompañar procesos de subjetivaciones. Y sosteniendo todo lo anterior, la confianza en aquello que la lectura puede hacer con nosotrxs: “el saber leer puede controlarse, verificarse, en su estadio inaugural, pero muy pronto se convierte en algo sin fondo, sin reglas, sin grados y sin término” (Barthes, 1987, p. 41).

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bombini, G. (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En G. Bombini, G. [et al.], *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: Perspectivas y propuestas*. Universidad Nacional del Litoral.
- Carranza, M. (2018). La rebelión de la rosa. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 14-23.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Gómez, M. (2021). Lecturas Bárbaras. Una aproximación a modos de leer en comunidades vulnerables. En M. Cañón y C. Hermida (Comp.), *Lecturas mediadas: Prácticas literarias, políticas editoriales*



y apropiaciones en la formación de lectores. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Kozac, C. (2017). Escribir la lectura. Hacia una literatura fuera de sí. *CHUY. Revista de Conicet digital*, (4), 33-46. En línea en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74162/CONICET_Digital_Nro.06b718b1-b185-4425-9b05-615c605cf7de_A.pdf?sequence=2
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2008). Las paradojas de la autoconciencia. En J. Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Le Thahn, T-M y Dautremer R. (2005). *Cyrano*. Madrid: Editorial Edelvives.
- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette*, (3), pp. 12-31.

