
Temporetti, A. (diciembre, 2021). "Mujeres fantasmas atravesando las pantallas: un relato de experiencia sobre lectura en la virtualidad con estudiantes del nivel secundario". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 216 – 229.

Título: Mujeres fantasmas atravesando las pantallas: un relato de experiencia sobre lectura en la virtualidad con estudiantes del nivel secundario.

Resumen: En este texto se presenta una propuesta gestada y desarrollada en tiempos de clases virtuales durante la pandemia. De este modo, se relata la experiencia llevada a cabo con los alumnos de 3er. año de nivel secundario, en la que se trabajó con itinerarios de lectura y envíos a otras producciones culturales en torno a la temática "Mujeres fantasmas".

Palabras clave: virtualidad, itinerario de lectura, envíos, literatura.

Title: *Ghost women coming through the screen: an account of a reading experience in times of virtuality with secondary level students.*

Abstract: *This text presents a proposal created and developed in times of virtual education during the pandemic. In that way, the text accounts for an experience put into practice with students of the 3rd year of secondary school, in which the focus was on reading itineraries and the development of relationships with different cultural products related to the theme "ghost women".*

Keywords: *virtuality, reading itinerary, intertextuality, literature.*

Mujeres fantasmas atravesando las pantallas: un relato de experiencia sobre lectura en la virtualidad con estudiantes del nivel secundario

Antonella Temporetti¹

En este texto se abordará la ejecución de una propuesta de lectura planteada para 3er. año de nivel secundario de un colegio privado de la ciudad de Salta. La experiencia resulta interesante de analizar y problematizar, ya que se implementó en la modalidad virtual durante el período de aislamiento obligatorio, en octubre de 2020. Consistió en un itinerario planteado en torno a “mujeres fantasmas”, en el marco de la unidad denominada: “Relatos y personajes mitológicos del NOA”.

En tiempos de pandemia, confinamiento y prácticas educativas no presenciales, los profesores de Lengua y Literatura nos vimos interpelados constantemente: ¿qué lugar ocupa la lectura en este proceso de enseñanza-aprendizaje atravesado por la virtualidad?, ¿de qué manera leen nuestros jóvenes?, ¿es posible leer literatura en esta modalidad? Ante la incertidumbre y los desafíos planteados, el abordaje de los textos se vio en jaque: se requirieron nuevas planificaciones pensadas para otros ritmos y otras dinámicas de vinculación con nuestros estudiantes.

De esta manera, esta propuesta apostó por un planteo de la literatura en torno a itinerarios y al establecimiento de relaciones con otros bienes culturales, como el cine, los videojuegos y la música. Asimismo, las prácticas de lectura serían sincrónicas, compartidas y mediadas, durante los encuentros por videoconferencia.

Pensando la experiencia

Como se mencionó anteriormente, la planificación que sirvió de base había sido pensada para otras circunstancias. Me encontré buscando, durante todo el año, la

¹ Profesora en Letras egresada de la Universidad Nacional de Salta. Docente en nivel secundario y superior no universitario en las carreras Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado de Nivel Primario. Docente colaboradora en proyectos de investigación (CIUNSA). Correo electrónico: antonellatempo@gmail.com

forma de lograr espacios en los que los estudiantes pudieran sentirse genuinos lectores y, ante todo, dar sentido a estos momentos de lectura literaria. A modo de prueba y error, fueron planteándose distintas situaciones de abordaje de los textos, como la lectura individual a modo de “tarea” o con base en cuestionarios o guías de lectura. En este panorama: ¿se estaban construyendo auténticas “aulas de literatura” en la virtualidad? Para Analía Gerbaudo (2013) éstas son:

(...) esas construcciones que comprenden no sólo el diseño didáctico de las clases sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de ellas a lo largo de un período escolar: la selección de contenidos, de materiales, los corpus (en plural dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los “envíos”, el diseño de evaluaciones, la “configuración didáctica” (Litwin, 1996) de las clases (p. 3).

¿Es posible, entonces, construir genuinas aulas de literatura en la virtualidad?, ¿cómo podemos abordar la mediación lectora en estas circunstancias de no presencialidad?, ¿qué ocurre con la evaluación? Ante todos estos interrogantes, la propuesta llevada a cabo apostó por un recorrido que buscara echar un poco más de luz sobre estas problemáticas y realidades en la práctica docente en contextos de pandemia.

La unidad que tenía que tratar en el mes de octubre se titulaba “Relatos y personajes mitológicos del NOA”. Así, me propuse hacer algo diferente a lo que venía implementando regularmente durante el cursado virtual: itinerarios lectores. Estos pueden entenderse como recorridos de lecturas que permiten hilvanar textos por sus temáticas, estrategias escriturarias, géneros, textos que convoca, etc.

Itinerario en proceso

El trabajo con un itinerario surgió ante la necesidad de buscar, por un lado, otra dinámica de clases sincrónicas y, por otro, una resignificación del trabajo domiciliario de los jóvenes lectores. Las inseguridades eran muchas, debido a las experiencias que venía atravesando: ¿sería posible armar un itinerario capaz de motivar a mis estudiantes a participar en los encuentros y conformar una “sociedad de lectura”² virtual?, ¿afectaría en algo el no poder “poner el cuerpo”?

² Graciela Montes (2006) sostiene que: “El lector busca al lector. La mejor recomendación que se recibe es la de un lector colega, compinche de lecturas. La sociedad de lectura del aula es un punto de partida...” (p. 30).

Para el itinerario tenía algunas obras en mente. Como docentes, es sabido que apelamos a nuestros propias “textotecas”,³ basadas en intereses y gustos particulares. Pero me pareció acertado hacer un primer acercamiento al tema mediante una conversación orientada a recuperar saberes previos, historias conocidas y personajes mitológicos familiares.

En ese encuentro los recibí con una musicalización bastante lúgubre (que no todos escucharon debido a las distintas posibilidades de conectividad) y compartí imágenes de algunas criaturas mitológicas populares en el Noroeste argentino: Coquena, el Familiar, la Mulánima, el duende y algunos espectros. Pensaba que esto serviría como un disparador para la charla, pero no tuve demasiado éxito, por lo que apelé a relatar una experiencia paranormal que había escuchado en las noticias. Esto sí llevó a que algunos valientes se animaran a compartir vivencias propias o de familiares. Se me ocurrió compartir, en ese momento, la imagen de una fogata en el centro y les dije que imagináramos estar en el bosque, en la oscuridad.

Entonces, la finalidad de este primer encuentro fue construir una “ocasión de lectura” lo más provechosa posible a partir de las herramientas digitales que tenía a la mano para un encuentro sincrónico. Para Graciela Montes (2006):

Lo primero que puede hacer un maestro que quiere “enseñar a leer” es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión con la lectura. Los lectores no se encuentran con los textos en el vacío, sino- siempre- en situaciones históricas concretas, en determinado lugar y determinada hora, en determinado momento de su historia personal, en ciertas circunstancias, mediando ciertos vínculos (p.17).

Decidí, finalmente, los textos que constituirían el itinerario: “El guante de encaje”⁴ de María Teresa Andruetto, “En el borde del barranco”⁵ de Jorge Accame y

³ Laura Devetach (2003) afirma que todos tenemos “(...) una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas de imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí.” (p. 38).

⁴ El cuento está incluido en *La mujer vampiro* (2007). Relata la historia de un padre y un hijo que, viajando en las fechas de Santa Rosa, se encuentran con una mujer vestida de blanco en el camino. Al llevarla a su casa, la joven olvida un guante de encaje y, cuando van a devolverlo, se enteran de la noticia más inesperada: la muchacha había muerto “de amor” hacía bastante tiempo.

⁵ Se incluye en *El puente del diablo* (1997). Cuenta la historia de un conductor que, en medio de la ruta, encuentra a una mujer señalando en dirección al barranco. Al bajar a auxiliarla, encuentra el auto accidentado. Adentro había un bebé llorando y, en el asiento del conductor, el cadáver de la joven que había visto momentos atrás en el camino.

la letra de la canción “La llorona”.⁶ El criterio para seleccionar las obras fue el personaje: la mujer fantasma, una de las figuras que más se hizo presente en los relatos “paranormales” de los chicos. También opté, para el siguiente encuentro, una modalidad de lectura diferente a las que se venía proponiendo anteriormente: la lectura sería compartida y mediada por mí durante el encuentro sincrónico, y no domiciliaria como era en las oportunidades anteriores. Además, esta propuesta se mostraba propicia para trabajar con envíos⁷ a otros bienes culturales.

“El guante de encaje” fue leído en voz alta y de manera entrecortada. Estos cortes incluían, ante todo, interrogantes que disparaban pequeños intercambios capaces de potenciar la construcción de sentidos. Fue interesante el ejercicio de ir buscando inferencias en torno a las “pistas” que anticipaban que Encarnación era un fantasma. Destaco las intervenciones de los estudiantes cuando les pregunté cómo creían que había sido la muerte de Encarnación, ya que en el relato solo se menciona que murió “del corazón”. Algunos de ellos, relacionaron esto con un paro cardíaco durante la celebración de Santa Rosa, pero otros hablaron de un femicidio. Así, se fue reconstruyendo una escena del crimen que evocó noticias de muchos casos conocidos: “(...) probablemente la apuñalaron o le dispararon, porque la mancha en el pecho no era de vino sino de sangre” (M. Gómez, comunicación personal, 2020), “(...) su novio tiró el cuerpo en un descampado, al costado de la ruta” (L. Polliti, comunicación personal, 2020), “(...) o capaz no la mató directamente, discutieron y la dejó sola ahí, por eso murió de hambre o frío. O sea, sí la mató igual” (A. Giménez, comunicación personal, 2020).⁸

Al ver el entusiasmo ante esta recreación del crimen, indagué acerca de los motivos que podrían haber llevado a este asesinato, lo que llevó a establecer relaciones con experiencias comunes: una de las chicas mencionó que “(...) puede

⁶ «La Llorona» es una canción popular mexicana originada en la región del istmo de Tehuantepec, en Oaxaca. No existe una versión única de la canción y su fecha de creación es desconocida. Sobre su armonía muchos autores han creado o derivado versos que la convierten en una historia de amor y dolor representativa de la música tradicional.

⁷ Analía Gerbaudo (2013) define los envíos como: “(...) las interpelaciones que conducen a textos que no se incluirán en la “enseñanza oficial” [en el sentido de que no figurarán en el programa] ni en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos orales (p. 3)”.

⁸ De esta forma se está explicitando la voz de los y las estudiantes, teniendo en cuenta el autor y el año de la comunicación personal.

ser que ella quiso bailar un rato con otro y su novio tuvo un ataque de celos, eso pasa siempre” (M. López, comunicación personal, 2020). Muchos de sus compañeros coincidieron y se unieron a la reflexión, relatando otras situaciones.

En síntesis, proponer una lectura mediada de “El guante de encaje” fue mucho más provechoso que haber planteado el encuentro solamente con un análisis. La mediación del texto ayudó a disipar dudas, establecer relaciones, plantear hipótesis, inferencias y, también, compartir anécdotas. En este sentido, es importante recuperar lo expresado por Beatriz Robledo (2010):

Es necesario entonces generar una cultura lectora que se manifieste en diferentes aspectos: ambiente, circulación de materiales diversos, diálogos con los textos y los contextos, conversación con otros a partir de los textos leídos, intercambio de experiencias lectoras, reconocimiento de las propias trayectorias, en fin, la relación con los textos escritos no se da de manera aséptica ni descontextualizada, sino que involucra las relaciones sociales y culturales (p. 40).

De esta manera, pudimos compartir distintas impresiones sobre lo leído y analizar en detalle una noticia publicada en un diario local, en la que una fantasmagórica mujer vestida de blanco sorprendía a quienes circulaban por las rutas de Cerrillos.⁹

En general, la recepción del texto fue bastante positiva porque surgieron muchas conclusiones e interpretaciones interesantes, la mayoría de ellas orientadas a la violencia de género (algo no previsto en el proceso de mediación, ya que no se buscó direccionar la construcción de sentidos). Así, la socialización posterior a la lectura permitió pensar en la búsqueda de una conversación literaria,¹⁰ puesto que nos detuvimos en aspectos vinculados a la comprensión e interpretación que surgieron de los propios estudiantes. Estos lectores se vieron interpelados por noticias y hechos de público conocimiento en los que mujeres se vieron asesinadas por sus parejas y abandonadas en descampados. También, logré que pudieran

⁹ La noticia fue publicada en el diario *Informate Salta* el 19 de mayo de 2020. En ella se relata cómo un policía debió ser hospitalizado tras asustarse al ver a una mujer fantasmagórica, a quien relacionó con la Llorona. Noticia disponible en: <https://informatosalta.com.ar/contenido/233233/panico-susto-y-misterio-aparecio-la-llorona-en-un-control-policial-y-dejo-intern>.

¹⁰ Natalia Fiore (2018) sostiene que la conversación literaria es una estrategia didáctica propicia para la construcción colectiva de sentidos: En una conversación literaria los docentes deben ser capaces de construir un espacio de “confianza” en el que las intervenciones de sus estudiantes sean tenidas en cuenta, ya que se asume que “el maestro que coordina la charla no es el depositario de ninguna verdad ni saber absoluto sobre los textos elegidos” (p.9).

establecer relaciones con otros relatos populares que circulan entre adolescentes de manera oral.¹¹

En el tercer encuentro propuse el trabajo con “La llorona” (2018)¹² a partir de la interpretación de Natalia Lafourcade, algo que fue bien recibido, puesto que en el encuentro anterior la sola mención del personaje generó entusiasmo. Algunos estudiantes reconocieron la canción, pero hicieron referencias a otras interpretaciones más conocidas por ellos, como la de Rosalía (2020).¹³

Compartí la reproducción de la canción y el texto con la letra, pero fueron los estudiantes quienes orientaron la dinámica, ya que su absoluto entusiasmo con el tema colmó la videoconferencia. El personaje fantasmagórico, en este caso, resultó absolutamente familiar e interesante. El motivo por el que decidí trabajar con un tema musical fue porque consideré que una de las “virtudes” de la virtualidad podría ser la posibilidad de compartir otros bienes culturales, como la música o la imagen, de manera instantánea. De este modo, establecí un envío, que se vio replicado por parte de los estudiantes: “Yo conozco la canción porque es de la película de Coco” (A. Giménez, comunicación personal, 2020), citando a la interpretación realizada en *Coco* (2017)¹⁴ de Disney-Pixar. También, otro joven afirmó conocer la canción, ya

¹¹ Algunos alumnos manifestaron haber escuchado una historia similar con anterioridad, por parte de amigos o familiares. Por ejemplo, de jóvenes que habían conocido a mujeres en conocidos boliches de la ciudad de Salta y que, al llevarlas a sus domicilios, se encontraban con la novedad de que llevaban décadas muertas. Esto, sobre todo, en locales bailables de la zona del Cementerio de la Santa Cruz, ya que la cercanía derivaba en frecuentes historias sobre fantasmas. Aquí se abre un posible itinerario que retome obras en torno a este tópico que va más allá del mito urbano local identificado por los estudiantes. Por ejemplo, “Hotel California” de Eagles: https://www.youtube.com/watch?v=X_9TI5zmS-A.

¹² La versión utilizada para el itinerario es la del disco de estudio “Musas I”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Pz1w-HNglAU>. Indagando en otras versiones musicales, se podría proponer también un recorrido de obras que retoman el nombre o la imagen de la Llorona: desde el jazz con Charles Lloyd and The Marvels, “La llorona” (2016); el indie folk con Mark Eitzel, “La Llorona” (2017) y el hardcore con Disbelief, “Llorona” (2019).

¹³ Rosalía Villa Tobella, conocida como “La Rosalía” es una cantante, compositora, productora y actriz española de 23 años. Su interpretación de la “La llorona” fue realizada en tiempo de confinamiento y transmitida por el show televisado “Se agradece México”. El video al que se refirieron los estudiantes está disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=p_kbOEg_zPg.

¹⁴ El film de Adrián Molina y Lee Unkrich se inspiró en el Día de Muertos, celebración de gran relevancia para la cultura mexicana. Relata la historia de Miguel, un niño que viaja al mundo de los muertos. En este pintoresco escenario, presencia la actuación de una artista interpretando la canción de “La llorona” interpretada por Angélica Vale y Marco Antonio Solís.

que a su abuela le gusta pero la versión de “una señora”.¹⁵ A este intercambio, siguió la lectura mediada de “En el borde del barranco”.

Al igual que con el texto de Andruetto, la lectura fue en voz alta y con cortes para trabajar, fundamentalmente, el planteo de hipótesis, inferencias y reflexiones. De nuevo, reconocieron fácilmente la presencia de la mujer espectral presente en la ruta, recuperando lo trabajado en la lectura anterior con la presencia de Encarnación. Ante los interrogantes sobre el lugar al que llevaría la mujer a este hombre, surgieron hipótesis que rondaban el terror: ¿sería una situación de venganza?, ¿un ajuste de cuentas? Algunas voces anticiparon que, probablemente, la mujer quería advertirle sobre algo importante, quizás prevenirlo de algún accidente.

Al abordar la revelación del accidente automovilístico y del rescate del bebé, nos concentramos en el final de este breve relato. Muchas de las reflexiones e interpretaciones se concentraron en el amor maternal y en las dificultades que tienen las mujeres que deciden maternar en el mundo moderno: “seguramente la señora tuvo ese accidente en la ruta porque estaba cansada de tanto trabajar, seguramente había hecho horas extras” (L. Mamaní, comunicación personal, 2020), “(...) o también el cansancio puede ser porque ni muerta dejó de ocuparse de su bebé. No podía descansar en paz hasta que su hijo esté seguro y así son las mamás” (M. Gómez, comunicación personal, 2020), “A mí me parece que era una mamá soltera que tenía que hacer todo ella y tenía que trabajar de más porque muchos padres no pasan la plata” (E. Chaile, comunicación personal, 2020).

A modo de cierre, les pregunté si conocían a otras mujeres fantasmas que tuvieran hijos. La Llorona pasó nuevamente al centro de la escena en la conversación. Así fue que formulé la nueva consigna de trabajo domiciliario: buscar adaptaciones o versiones¹⁶ de la historia de la Llorona para socializar en el próximo encuentro.

¹⁵ Indagando en el encuentro posterior, el estudiante se refería a la interpretación de Chavela Vargas (1956).

¹⁶ Siguiendo las consideraciones de Cristina Blake y Valeria Sardi (2011), la adaptación puede entenderse como una forma de intertextualidad en tanto siempre hay un texto primero (hipotexto) que se modifica para hacerlo corresponder con un nuevo contexto de recepción, de donde resulta un segundo texto adaptado (hipertexto). La adaptación transforma para facilitar la lectura de un público determinado. La versión, por su parte, da cuenta de una transformación producida en la que se afecta el modo de presentación del texto, o sea, su código genérico.

En la instancia siguiente, las exposiciones fueron animadas pero breves: todos querían mostrar sus “hallazgos” que daban cuenta de una interesante búsqueda e investigación, en muchos casos. La exposición consistía simplemente en mostrar un fragmento de la obra elegida (ya sea la película, el corto, la imagen, etc.) y justificar, de manera breve, por qué se lo había elegido. “Vimos la peli de la Llorona un montón de veces en mi casa” (F. Argañaraz, comunicación personal, 2020), comentó, ansiosa, una estudiante, refiriéndose a la película animada “La leyenda de la Llorona” (2014).¹⁷ También, se refirieron a otro largometraje de terror más reciente¹⁸ y a incorporaciones del personaje en series como “El chavo del ocho”.¹⁹ Uno de los estudiantes se interesó por imágenes del personaje que encontró en la web y, entre ellas, compartió “La Llorona” (2008)²⁰ de Carlos Orduña Barrera. Algunos videojuegos también fueron mencionados, sobre todo “La Llorona” (2018)²¹ de PatacoonGames, para celular, afirmando que “es un juego muy terrorífico y divertido” (G. González, comunicación personal, 2020). Cabe destacar que no todos los estudiantes lo jugaron, pero sí muchos visualizaron la experiencia de juego por *Youtube*. Algo similar ocurrió con la inclusión del personaje en el videojuego “Grand Theft Auto: San Andreas” (2004).²² Finalmente, muchos hicieron referencias a diferentes cortometrajes “caseros” subidos a *Youtube*.

¹⁷ La película mexicana de Alberto Rodríguez relata, de manera cómica, la historia de un grupo de niños que intentan detener al fantasma de una mujer que secuestra a pequeños que vagan por el bosque durante la noche, debido a su sentimiento de culpa por haber ahogado a sus propios hijos.

¹⁸ *The curse of la llorona* (La maldición de la Llorona) es una película estadounidense/mexicana de terror sobrenatural dirigida por Michael Chaves estrenada en el año 2019. El film retoma la historia de la mujer que ahoga a sus hijos y que regresa de la muerte para aterrorizar a otros, esta vez en la actualidad.

¹⁹ “El Chavo del 8” es una serie de televisión cómica mexicana creada y protagonizada por Roberto Gómez Bolaños, producida por Televisión Independiente de México. Fue emitida como serie independiente el 26 de febrero de 1973 por Canal 8 y finalizó el 7 de enero de 1980. En un episodio, el personaje de Doña Florinda, sonámbula, se levanta por la noche vestida de blanco a buscar a su hijo. Algunos estudiantes desconocían el episodio, pero sí lo relacionaron con la versión animada (capítulo 13 de la temporada 3: “¡Aquí espantan!”) de 2009.

²⁰ La pintura puede visualizarse en el siguiente link: <https://www.artelista.com/obra/9646716926064159-lallorona.html>

²¹ La aplicación está disponible en Play Store desde su lanzamiento el 18 de septiembre de 2018 e incluye la siguiente descripción: El juego registra más de 500.000 descargas y tiene una valoración de sus usuarios de 4/5 (cuatro estrellas).

²² En un video de usuarios jugando “GTA San Andreas” se compartió la “curiosidad” de la inclusión de un personaje oculto que evoca a la Llorona en la modalidad “caza misterios”: <https://www.youtube.com/watch?v=NpFfKCPtPU>

Llamó la atención el “hallazgo” de una alumna que encontró similitudes entre la Llorona y la leyenda de “Ayaymama”.²³ Destaco este hecho puesto que parecía haberse abierto una puerta a otro recorrido de lectura con orientación en relatos de pueblos originarios, pero en base a una clave de lectura²⁴ diferente: ya no en la construcción del personaje femenino fantasmagórico sino en la maternidad, en las relaciones madre-hijo y en las (notorias) ausencias paternas. Además, fue interesante que los estudiantes complementaron este debate con referencias a lo trabajado en torno a “En el borde del barranco”, estableciendo entre las obras del itinerario y los resultados de sus investigaciones.

Reflexiones a modo de cierre

A partir de la experiencia realizada es posible problematizar una serie de cuestiones concernientes a la práctica docente, sobre todo pensando en cómo planteamos situaciones de lectura y de qué manera proponemos la construcción de nuestras aulas de literatura. Si bien el relato aborda lo realizado en la modalidad no presencial, son cuestiones que atraviesan profundamente nuestras propuestas, más allá de las circunstancias particulares.

En primer lugar, el trabajo con itinerarios de lectura resulta sumamente provechoso, más aún si los estudiantes pueden ser partícipes. Partiendo de una base conformada por una selección de textos elegidos con criterios coherentes, es positivo invitar a los lectores a construir la propuesta de lectura, haciéndolos partícipes activos. Ellos pueden enriquecer el recorrido apelando a sus propias experiencias previas y estableciendo relaciones intertextuales. De este modo, no solo se traen obras a primer plano, sino que los jóvenes pueden visualizar y tomar

²³ La leyenda del Ayaymama pertenece a la mitología de la amazonía peruana y relata el destino de una madre que fallece y deja a sus niños solos en el mundo. Buscando otras variantes, también se puede pensar en la leyenda mapuche del Pucullén. Además, podríamos agregar a la Tarumama (Colombia) y la Tulevieja (Costa Rica), si pensamos en un posible itinerario intertextual a partir de la propuesta de la estudiante.

²⁴ Podemos entender a las claves de lectura como los diferentes caminos que pueden seguirse para construir los sentidos de un texto literario. Se trata de las puertas de ingreso que elegimos para abordar un texto y que guiarán nuestro recorrido por este. Elegir una clave de lectura implica poder leer la obra completa bajo esa perspectiva (que no es única ni restrictiva) y enriquecerla a medida que se avanza con la lectura. Este modo de leer se encuentra atravesado por las propias trayectorias, pero no está libre de intencionalidades y objetivos.

conciencia del establecimiento de relaciones entre textos, del proceso de selección y de cómo sus propias textotecas se ensanchan.

A su vez, entre las obras seleccionadas no se incorporaron textos que tuvieran alguna intencionalidad didáctico-moralizante o que pretendieran inculcar valores. La unidad permitió explorar narraciones vinculadas al relato de terror fantástico que motivaran abordajes de los textos orientados a la intertextualidad y a debates sobre algunas cuestiones de índole social, como los femicidios.

En segundo lugar, la experiencia de recorrer un itinerario de lectura se magnifica si abrimos la puerta al establecimiento de envíos a otros bienes culturales, como el cine, la televisión o la música. Según lo vivenciado, en la virtualidad, fue muy positivo poder compartir adaptaciones y referencias a la Llorona en otros códigos y formatos. Además, como propuesta de investigación, también resultó positiva, ya que daba autonomía a los estudiantes para buscar, seleccionar, procesar y justificar elecciones. Al mismo tiempo, esta opción permite plantear un “ida y vuelta”, ya que pueden concretarse “intercambios” interesantes, pues los docentes también podemos socializar otros bienes culturales.

Sin embargo, en este punto, es preciso detenernos y pensar: una vez establecidos los envíos ¿de qué manera los abordamos?, ¿qué analizamos o problematizamos en ellos?, ¿qué preguntas hacemos a los textos? En la propuesta realizada, la exposición de los alumnos se limitó a la simple presentación del bien cultural y, en algunos casos, una breve descripción del personaje. En este sentido, Mirta Gloria Fernández (2016) afirma que:

Es cierto que los chicos tienen que ser interpelados en sus subjetividades, pero la pregunta por el gusto es tremendamente banal y cerrada. Nosotros, los docentes, necesitamos detenernos en cómo hacer una buena pregunta. Una buena pregunta es una pregunta genuina. Esa que yo me hice alguna vez y que tuve que pensar y buscar información para responderla. La respuesta no está necesariamente en la web, pero me ayuda a develarla al mandarme de un link a otro para que yo pueda sacar conclusiones inteligentes (p. 46).

Así, el trabajo con envíos y referencias intertextuales puede ser sumamente provechoso, si hay criterios y propósitos claros para determinar cómo los abordaremos. Siguiendo a Fernández, buscando la forma de “desautomatizar” la interpelación a nuestros estudiantes, yendo más allá de las preguntas sobre el impresionismo de la obra y apostando por generar lecturas analíticas y críticas. La

mediación lectora tendría que poder tomar estos objetos y activar en ellos relaciones significativas con los textos literarios que funcionaron como base en el itinerario. Es decir, no centrar el análisis solo en aspectos que operen como “decoración”, porque podríamos correr el riesgo de banalizar lo literario. En esta experiencia, el trabajo con las interrelaciones fue muy rico, pero hubiese sido interesante ir más allá y generar situaciones de aprendizaje capaces de contemplar y reflexionar sobre los planos funcionales de estos objetos que comprometen muchos saberes. En este sentido, se puede pensar, por ejemplo, en consignas de trabajo y análisis orientados a ejercitar la visión crítica de mundo.

Por otra parte, siguiendo a Robledo (2010), es fundamental en la mediación lectora en la escuela generar ambientes de lectura y escritura dentro de la institución educativa, en búsqueda de que los estudiantes no solo aprendan a leer y escribir sino también a incorporarlos a la cultura de lo escrito y lograr que sean miembros plenos de comunidades de lectores y escritores. Por esta razón, en la experiencia se buscó generar estos ambientes en la virtualidad, ya que el tiempo y el espacio institucional no estaban disponibles.

Esto lleva a pensar en las construcciones de las “ocasiones de lectura” y el sentido que pueden tener ya que los elementos y recursos que decidamos emplear para invitar a la lectura muchas veces quedan en lo meramente decorativo. En una videoconferencia, ¿será posible crear ocasiones de lectura significativas?, ¿de qué manera podemos orientar las TICs para crear ese lugar y ese tiempo tan especiales en los que no podremos poner el cuerpo? Lo mismo pienso en relación a actividades interactivas o instalaciones. Más allá de la virtualidad: ¿siempre están aportando a la construcción de sentidos?, ¿las usamos a favor de esto?, ¿potencian de manera significativa a la obra literaria?

Lamentablemente, la propuesta dependía de dispositivos y posibilidades de conectividad que no todos tenían, por lo que no pudo darse de manera equitativa. Quizás, la ocasión podría plantearse desde otras dinámicas en la virtualidad, logrando que las herramientas digitales realmente tengan impacto en la construcción de sentidos a partir de las obras y que no aporte solamente a recuperar los conocimientos previos o a disparar reflexiones.

Al mismo tiempo, en los encuentros sincrónicos en los que compartimos lecturas con los alumnos, pasó a primer plano lo anecdótico y, en las conversaciones, impresiones de lectura muy subjetivas junto a valoraciones algo superficiales en torno al nivel de “entretenimiento” de un texto. Gracias a la mediación, se pudo ejercitar la comprensión lectora y ahondar en la construcción de sentidos, profundizando en algunas preguntas que animaran a participar y a exponer razonamientos. Aquí surgieron reflexiones muy positivas que dispararon pequeños debates, como en torno a la violencia de género, femicidios y maternidades. Ante la necesidad de establecer este contacto con los estudiantes en la virtualidad, cualquier intervención resultaba interesante, pero pensando en futuras propuestas ¿qué lugar debería ocupar la teoría literaria en estas situaciones?, ¿qué herramientas o categorías podemos ofrecer a los estudiantes para poder ir más allá de lo anecdótico?, ¿cómo las introducimos de manera tal que tengan sentido en estos contextos de virtualidad? En la experiencia, si bien se pensó en trabajar algunas características y particularidades del relato fantástico, no se pudo llegar a esta cuestión, ya que los encuentros eran muy breves y el interés de los lectores por los textos se centró totalmente en el contenido de las obras, las relaciones intertextuales (o con experiencias vivenciadas) y los envíos.

En resumen, si las prácticas de lectura resultan siempre un desafío para los docentes de Lengua y Literatura en el nivel secundario, la construcción de aulas de literatura en la modalidad no presencial, durante tiempos de pandemia, resultó inquietante. Pero significó también la posibilidad de seguir contemplando nuestras prácticas y revisar los modos de leer que planteamos en todas las situaciones en las que buscamos formar lectores de literatura, proponiendo nuevos interrogantes para seguir problematizando.

Referencias bibliográficas

- Blake, C. y Sardi, V. (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: Editorial La Bohemia.
- Bustamante, P. (Coord.). (2012). *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.
- Devetach, L. (2003). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Fernández, M. G. (2010). Enseñar es escudriñar el poder: prácticas intelectuales de conciencia colectiva en las clases de literatura. En Blake, C. y Frugoni, S. (Coord.). *Literatura, infancias y mediación. Talleres de la Segunda Jornada de Literatura para niños y su enseñanza* (pp. 43-52). La Plata: UNLP –Fahce.
- Fiore, N. S. (junio, 2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 3 (6), pp. 28-51. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2590/2775>.
- Gerbaudo, A. (junio, 2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. En *Álabe, Revista de la Red de Universidades lectoras*, 7, pp. 3-5, Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Editorial Norma