
Anastasio, M. y Bauger, A. (diciembre, 2025). "Leer y escribir entre susurros y sutilezas. Diarios lectores con los más pequeños de la escuela primaria". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 21 (11), pp. 14 - 38.

Título: Leer y escribir entre susurros y sutilezas. Diarios lectores con los más pequeños de la escuela primaria

Resumen: En este artículo presentamos una experiencia literaria en primero y segundo grado de la escuela primaria que incluye situaciones de lectura, conversación y escritura de diarios con el propósito de aportar a la formación literaria.

A partir de un itinerario de lecturas con criterios definidos, propusimos conversaciones literarias y escrituras en diarios de lectura. Compartimos en este artículo los modos de leer de niños de primer ciclo de escuela primaria que se expresan en las producciones escritas con comentarios e ilustraciones acerca de lo leído. Buscamos poner en evidencia las relaciones entre lecturas, conversaciones y escrituras acerca de lo leído como forma de construir sentidos cada vez más profundos de las obras leídas.

Los análisis exhiben la importancia de la selección de las obras literarias para promover avances en la formación lectora y la relevancia de los diarios de lectura como una herramienta didáctica para identificar los diversos modos de leer y ajustar las propuestas didácticas en función de ellas.

Palabras clave: diarios de lectura, modos de leer, escritura, escuela primaria.

Title: *Reading and Writing between whispers and subtleties. Reading journals with the youngest students in Elementary School*

Abstract: *In this article, we present a literary experience for first and second grades of Elementary school that includes reading, conversation and journal writing activities with the purpose of contributing to literacy development.*

Based on a reading itinerary with defined criteria, we proposed literary conversations and writings in reading journals. In this article, we share the different ways of reading of elementary school children, as expressed in their written productions with comments and illustrations about what they read. Our goal is to illuminate the connections between reading, conversations and writings about texts, and how these interactions enable the construction of deeper understanding of the literature.

The analyses highlight: the importance of literary work selection in itineraries to promote advances in reading development, the relevance of reading journals as a didactic tool to identify the diverse ways of reading and adjust teacher interventions.

Keywords: *reading journals, ways of reading, writing, Primary school.*

Leer y escribir entre susurros y sutilezas

Diarios lectores con los más pequeños de la escuela primaria

Mariana Anastasio ¹

Adelina Bauger ²

Un club de lectores y escritores

Tenemos la certeza de que leer es un acto colectivo: se lee con un «otro». Por ello la escuela es un lugar privilegiado ya que tiene la oportunidad, en el marco de su dispositivo -compartir un espacio y tiempo-, de crear una comunidad de lectores.

Tal como señala Jean Hébrard (2000):

La escuela puede inventar el placer de hablar juntos del mismo libro. La lectura ya no es solitaria, personal, elitista. La escuela escolariza la conversación de las élites. Puede crear una comunidad de interpretación: lo importante no es dar libros a los niños, sino que aprendan que no hay lecturas fuera de las comunidades. El placer está dado por la palabra que se agrega al libro. (Jean Hébrard, 2000, en Castedo M.)

En este sentido, es interesante que las infancias descubran que el placer no lo constituye el libro en sí mismo sino en hablar de los libros con otras personas -reales o virtuales-. Leer tiene que ver con una construcción de lo común, es una

¹ Profesora para la Enseñanza Primaria por la ENS N°1 de La Plata. Titulada en Alfabetización Inicial por el ISFD N°56 de La Matanza. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes por la UNLP. Diplomada en Educación Sexual Integral por FLACSO. Estudiante de la Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en TES de la UNTREF. Trabaja en la Escuela Graduada "Joaquín V González" perteneciente a la UNLP como maestra de 1º grado, como profesora en Educación Superior en los profesorados de Educación Primaria e Inicial y para la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires. Es autora y coordinadora del libro de cátedra "Prácticas Inclusivas en la escuela" disponible en el SEDICI de la UNLP. Es miembro de la Red Latinoamericana de Alfabetización en la Argentina nucleamiento La Plata y Ensenada. La Plata, Argentina. marranastasio@gmail.com

² Licenciada en Educación (UNQUI). Profesora de EGB 1 y 2 (Instituto Superior de Formación Docente N° 17). Especialista docente de nivel superior en Educación y Derechos Humanos (Resolución MEN N°1976/14), Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela". Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Trabaja en la Escuela Graduada "Joaquín V. González" perteneciente a la UNLP como maestra de 1º grado. Es miembro de la Red Latinoamericana de Alfabetización en la Argentina, nucleamiento La Plata y Ensenada. La Plata, Argentina. aditabauger@gmail.com

práctica que supone una comunidad, ya que se aprende a leer y se discute con un «otro» sobre lo leído. Por eso, los espacios de intercambio dan cuenta de un sujeto que no es pasivo. Porque “quien escucha también está leyendo porque leer es comprender: seguir la historia, descubrir los detalles que anuncian sucesos, anticipar la reacción del personaje por la forma que ha sido presentado” (Kaufman y Lerner, 2015, p. 11).

Mediante el diálogo se construyen los sentidos colectivos, dando lugar así a las interpretaciones e interrogantes de quienes leen, ampliando de esta forma las miradas y lecturas de un mismo texto literario.

Nuestra certeza radica en entender la lectura y la escritura como un derecho y como prácticas históricas, sociales y culturales que permiten construir un modo de comprender el mundo y hacer lazos con otros, incluso con otros de otros tiempos (Bourdieu y Chartier, 2003). En ese sentido, la escuela tiene la responsabilidad de acortar el abismo cultural entre la cultura escolar y la popular. El desafío que tenemos al ser parte de la escuela es que todos nuestros estudiantes lleguen a ser parte de una comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001). Esto supone asumir la herencia cultural, apropiarse de una tradición de lecturas, y al mismo tiempo, sentirse parte de complicidades mutuas.

Con estas convicciones, comenzamos desde hace varios años³ a trabajar como maestras en primer año en la propuesta del “Club de Lectores: un espacio y tiempo para leer y conversar sobre las obras literarias”. Para que esto fuera posible, armamos distintos itinerarios de lecturas que leímos cada viernes. A veces sobre una autora o autor, otras veces sobre un personaje, un tema o un género.

Luego de la lectura proponíamos conversar sobre los efectos que nos había producido la obra. Decímos «nos» porque si bien partíamos de lo que las niñeces comentaban acerca de lo que sintieron, pensaron e imaginaron al escuchar leer, también planteábamos otras intervenciones que habían nacido de los efectos que nos habían producido antes a nosotras.

³ Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP, año 2024.

Cada sesión de lectura comenzaba entonces por la lectura por parte de la docente del cuento escogido, luego realizábamos un intercambio y por último se habilitaba un momento para escribir en los diarios lectores.

Las condiciones didácticas previstas buscaban conformar la experiencia como una comunidad de lectores y escritores, por ejemplo, al buscar generar un clima sentándonos en una ronda alrededor de la maestra que se disponía a leer. Buscábamos que la lectura se vivenciara como una invitación al encuentro, no solamente con las historias y personajes que aparecían en las obras elegidas, sino también entre quienes compartíamos la experiencia. Durante el intercambio, la palabra iba circulando, entretejiéndose y creando una red de sentidos que los cuentos nos invitan a pensar, siempre volviendo al libro para poder buscar pistas, guiños que nos permitían seguir conversando sobre la historia leída.

Luego de estos momentos colectivos, desarrollábamos un tercer momento de escritura individual en el diario lector de cada estudiante. Llamamos diario lector a un pequeño cuaderno personal dedicado única y especialmente a llevar registro de la trayectoria de lectura. A diferencia de los momentos de discusión colectiva, el momento de escritura en los diarios resultaba más calmo, personal, introspectivo. Para ello, proponíamos una consigna de escritura abierta en torno a tres preguntas: ¿qué pensaste?; ¿qué sentiste?; ¿qué imaginaste cuando escuchaste el cuento? Las niñeces podían escribir y dibujar sobre algo de la obra que les había quedado resonando, alguna huella, una sensación agradable o de rechazo, alguna inquietud, una pregunta, un detalle sobre las imágenes o sobre algo que escucharon durante la conversación literaria. Si bien se trataba de una propuesta de escritura personal, a veces, les pedíamos permiso para leer en voz alta algunas producciones de los diarios con un doble propósito: compartir los maravillosos registros que advertíamos que iban apareciendo y también sugerir ideas para otros niños y niñas que aún no habían escrito en sus diarios.

De esta secuencia, nos parece importante compartir tres momentos claves para su planificación y desarrollo: la selección de historias a leer, las conversaciones acerca de las lecturas realizadas y los momentos donde se escribe acerca de las lecturas. Nos interesa reflexionar acerca de la relación entre las interpretaciones colectivas construidas durante los intercambios y las interpretaciones individuales

que se expresan en los diarios para explicitar las maneras en que estas prácticas se enriquecen mutuamente y promueven sentidos cada vez más profundos acerca de las obras que se leen.

1. Los itinerarios, un camino hecho de libros

En el diseño de la secuencia, partimos de la idea de que «un libro nos lleva a otro» pues ilustra muy bien qué es un itinerario de lecturas. A partir de un relato literario pueden surgir muchas preguntas que son el punto de partida para leer otros textos, literarios o no literarios. De esta manera, la lectura no termina nunca.

Un cuento, una poesía, una carta son siempre el punto de partida para la lectura de otros textos: porque un personaje nos ha conmovido y queremos seguir leyendo sus historias o porque un tema nos ha despertado la curiosidad. Así, la lectura casi nunca termina con un texto, sino que conduce a otros. Y en muchas ocasiones es interesante ver que las niñeces –incluso de muy corta edad– piden leer más textos de algún autor o personaje específicos si los introducimos, de a poco, en su obra. Trabajar con variedad de textos permite no solo generar asociaciones entre personajes, tramas, espacios sino también relacionar con otros géneros y con un vocabulario particular.

Esos otros géneros y ese vocabulario, entonces, ingresan al universo de saberes del público lector y abren posibilidades de intertextualidad como esa relación de reciprocidad entre los textos que permite tejer sentidos que trascienden el texto como unidad cerrada (Genette, 1989). Los itinerarios son, entonces, oportunidades para que empiecen a entramar obras y establezcan relaciones entre personajes, escenarios, temáticas. No buscamos enseñar la intertextualidad como un concepto literario, sino que esperamos que en las aulas se reflexione sobre cómo, en un texto o un conjunto de textos, quienes leemos, advertimos las posibles relaciones (Rabasa, Castedo, 2022).

A lo largo de nuestra práctica docente, en la planificación de los itinerarios lectores de la secuencia didáctica que presentamos aquí, hemos tenido en cuenta tres criterios didácticos fundamentales: la continuidad, la diversidad y la progresión. Así, hemos considerado incluir cuentos que abordan temas similares, pero con personajes y perspectivas diferentes. Por ejemplo, obras de la autora Isol,

cuyos cuentos son protagonizados por niñeces poniendo en tensión la mirada adulta y los finales felices. También hemos trabajado con itinerarios sobre niñeces de diversas partes del mundo como “Niña bonita” de Brasil y “La sorpresa de Nandi” de África. También hemos seleccionado historias de infancias con cuerpos no hegemónicos como “Malena Ballena”. En otros momentos, optamos por compartir lecturas en torno al amor en donde incluimos cuentos que abordan relaciones amorosas diversas que, desde una perspectiva de género, problematizan ideas hegemónicas, como “Rey y rey”, “Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte” y “Con Tango son tres”.

En otras ocasiones, hemos elegido obras de acuerdo a su estructura narrativa, por ejemplo, de la autora Keiko Kasza, cuyos relatos son protagonizados por animales y se caracterizan por ser repetitivos y encadenados y esa estructura permite que las niñeces anticipen sus interpretaciones. Como un itinerario más desafiante, hemos propuesto cuentos que permitieran discutir distintos planos del relato, ya sea a partir de las imágenes como en “Carlota y miniatura”, o los puntos de vista como en “Tener un patito es útil” o la vida interior de los personajes que queda expuesta para los lectores como en “Los indomables pensamientos del señor O”.

Cabe destacar que, en muchos casos, algunas obras pueden ser seleccionadas para más de un itinerario. Será cuestión de elegir a partir de otro criterio que consideramos igual de relevante: el tipo de conversaciones que esperamos desplegar con los niños y niñas.

2. Las conversaciones

Muchas veces las aulas son la única oportunidad de entrar en contacto con la literatura. Teresa Colomer (2005) conceptualiza la dimensión socializadora de la literatura porque compartir las obras con otras personas permite “obtener el placer de entender más y mejor a los libros” (Castedo, M. y Ricardo, J., 2022). La literatura entonces entrena nuestra manera de estar en el mundo, proporciona un conocimiento cultural que nos hace sentir comunidad y pertenencia. En este sentido es importante mencionar que la comunidad no se ve, sino que es el imaginario de entender «lo mismo que los demás».

El espacio de intercambio, luego de la lectura compartida, se convierte en una oportunidad para descubrir «algo más», para vincular con otras historias leídas, para releer fragmentos que nos resultaron bellamente escritos, o cuyo sentido queremos entender, para deleitarnos con «el espesor de las palabras» como refiere Teresa Colomer, para discutir volviendo siempre al texto, para refutar o corroborar interpretaciones. No se trata únicamente de que las infancias entren en contacto con los libros, sino en pensar y hablar de los textos. De esta forma podemos encontrar significados implícitos, otros sentidos o símbolos que no eran visibles a primera vista, sino que estaban escondidos «entre líneas» y precisaban de un público lector atento. Es entonces, la conversación con un «otro», lo que los hace emergir.

En estos espacios de intercambio se genera una conversación genuina a partir de los efectos que la obra literaria produce. Nos interesa que las niñeces puedan expresar espontáneamente qué les generó el texto leído, qué sintieron, qué les quedó resonando. Pero estos intercambios no surgen espontáneamente, sino que son a partir de las intervenciones docentes. Consideramos que es fundamental que se piensen previamente, no para quedar limitadas o encorsetadas en las mismas, sino como oportunidades que habiliten y vehiculicen ese momento de conversación y construcción de sentidos. Es en estos intercambios donde se descubren formas de usar el lenguaje, se encuentran las palabras para defender las ideas, se explora qué decir para causar efectos, se comienza a dominar el lenguaje asociado al pensamiento, pero también se comienzan a construir los gustos literarios propios.

En los intercambios desarrollados en el club de lectores, las preguntas giran en torno a reconstruir el relato a partir de las palabras y las ilustraciones. Las intervenciones no apuntan a reconstruir una historia, sino a cómo está contada esa historia ya escuchada por el grupo. Con este propósito, planificamos preguntas del tipo “¿qué habrá querido decir el personaje? ¿por qué habrá usado esa expresión?”. En este sentido, seleccionar fragmentos para releer permite abrir la conversación sobre lo discursivo, tanto lo dicho como lo no dicho. Así, podremos hacer preguntas sobre “lo que pensó o sintió” el personaje en cuestión para indagar acerca de los vínculos entre los personajes, la constitución de su vida interior y sus intenciones.

3. Los diarios lectores

Luego de las lecturas y de los intercambios proponemos «escribir la lectura». En palabras de Barthes (1994) cuando se refiere a la escritura como una forma de lectura crítica:

¿Nunca les ha sucedido, leyendo un libro, que han ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no les ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza? Es sobre esa lectura, irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez queda prendada de él, a la que retorna para nutrirse, sobre lo que intento escribir. Para escribir esa lectura, para que mi lectura se convierta, a su vez, en objeto de una nueva lectura, me ha sido necesario, evidentemente, sistematizar todos esos momentos en que uno "levanta la cabeza". En otras palabras, interrogar a mi propia lectura ha sido una manera de intentar captar la forma de todas las lecturas (...) (p. 35)

Tal como menciona el autor, cuando leemos, algo nos queda resonando, ese algo en el que quisiéramos detenernos, saborearlo, darle la vuelta. Son los diversos modos en que nos acercamos a las obras, que muchas veces tienen que ver con los distintos recorridos como lectores y lectoras, con nuestras propias biografías y también con las conversaciones con otros lectores/as. Por eso se torna tan significativo el registro en diarios de lecturas, ya que visibilizan diversas formas de leer, ese «leer levantando la cabeza» para interrogar la lectura, conversar con un «otro» o con uno mismo y dejar registro escrito de esta acción.

Tomamos el concepto «modos de leer» como una categoría de análisis de los diarios lectores de nuestros estudiantes. En ese sentido pudimos observar -desde las prácticas de lectura de literatura concretas- cómo se construyen dichos modos a partir de las preguntas «qué se lee» y «desde dónde se lee».

Como expresa Carattoli (2019):

La primera [qué se lee] se vincula, por un lado, al sentido material del texto: el lenguaje, los personajes, las situaciones, las descripciones, los relatos, las figuras de estilo, las metáforas, los espacios, los tiempos, los lugares, los valores de verdad. Y, por otro lado, qué se lee en cuanto al sentido interpretativo. Es decir, qué vio este lector, a qué le prestó atención; y qué interpretación o sentido le da a eso que observó. Asimismo, en relación a la segunda pregunta, desde dónde se lee, los modos de leer se construyen desde el lugar que ocupa en la sociedad el sujeto que lee, son históricos y son sociales, por lo tanto, son cambiantes (p. 16).

La escritura en los diarios es un momento más íntimo, más calmo, en donde

pueden expresar aquello que dejó una marca, algún interrogante, algo que escucharon decir, una sensación placentera o, por lo contrario, de rechazo. El diario de lectura “ofrece un espacio para que emerja el tipo de recepción más personal y espontánea del alumnado hacia el texto” (Munita, F. 2021, p. 124). Asimismo, como afirma el autor, su uso continuado subraya la importancia que la respuesta emotiva del texto tiene en la formación del lector.

La escritura en los diarios resulta importante porque pone en valor hablar acerca de las obras. Es una manera de tomar distancia sobre las lecturas y poder valorar sus matices, sus formas, su calidad.

En ese sentido es importante mencionar que -como en primer grado y en comienzos de segundo- están iniciando su proceso de alfabetización, muchas veces las escrituras presentes en los diarios de lecturas no son convencionales⁴. Eso no es impedimento para que las niñeces puedan escribir sus impresiones y los efectos que generan en ellas las obras leídas y comentadas en el intercambio. Compartimos a continuación los diarios de Blanca, Pedro y Luciano, quienes realizaron sus registros con escrituras no convencionales. Luego, las maestras transcribimos de manera convencional para poder recuperar sus ideas (ver Figura 1).

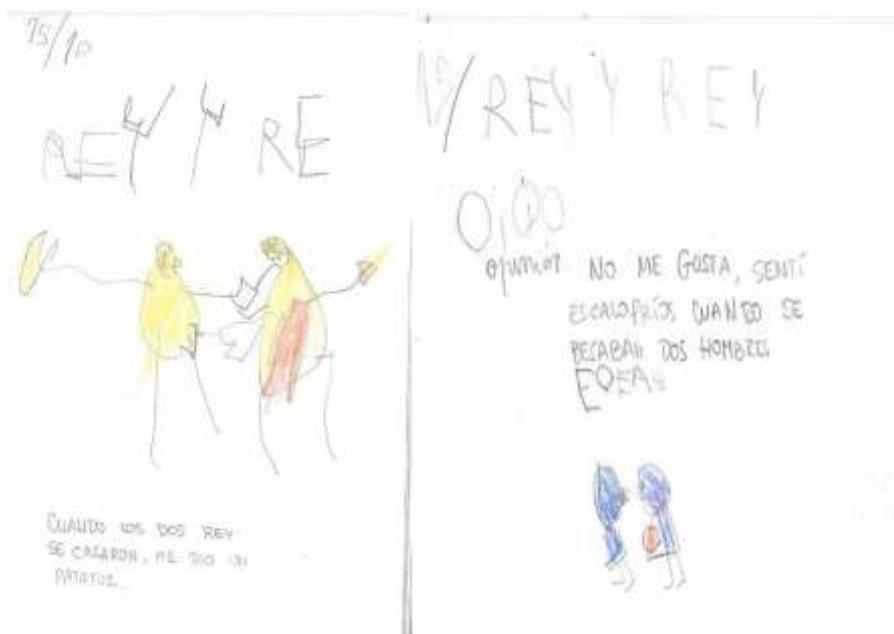


Figura 1: Registros del diario lector de Blanca y Luciano.

⁴ Se denomina escrituras no convencionales a las formas de representación gráfica previas a la adquisición del principio alfabético. Desde la perspectiva psicogenética, son escrituras en tanto su autor las reconoce como tales al atribuirles un sentido.

Si bien nos interesa poner el foco del análisis en la escritura, destacamos dos usos que hemos encontrado en relación a la inclusión de dibujos. En algunos casos, como el de Matías y Filemón, que dibujan una escena como forma de ilustrar la escritura referida a “Cosas que pasan” de Isol. Es interesante cómo Filemón ilustra la imagen de la tapa del cuento logrando una gran semejanza con el estilo de la autora (ver Figura 2).



Figura 2: Registros del diario lector de Filemón sobre “Cosas que pasan”.

En otros casos pudimos observar dibujos reflexivos o metacognitivos, lo que nos invita a pensar que son una manera de apropiarse de sus diarios. En relación con esto, compartimos el diario de Josefina, quien escribe y explica una parte del cuento, pero en su ilustración se dibuja junto a su mamá y a su papá. Se recrea, de esta forma, la escritura del cuento con la ilustración. En ese sentido decimos que su forma de leer es escribiendo a la manera de “Carlota y miniatura”. Inara, en su diario lector, también realiza una recreación pero contextualizada en el ámbito escolar de 2ºA (ver Figuras 3 y 4).



Figura 3: Página del libro "Carlota y Miniatura"

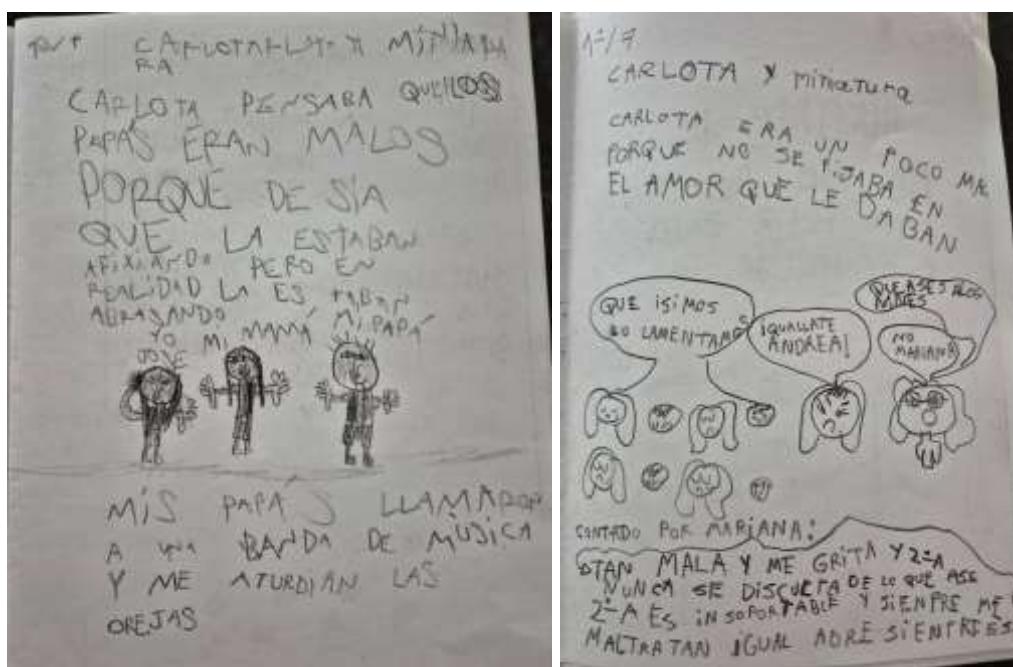


Figura 4: Registro de diario lector de Josefina y de Inara sobre el cuento "Carlota y Miniatura".

Al detenernos en las escrituras de diferentes diarios podemos considerar diversos criterios de análisis. En este sentido pudimos contemplar lo que dicen, cómo lo dicen, si agregan otros elementos en sus escritos como dibujos, y si presentan cambios a lo largo de los registros en el propio diario.

Si bien las escrituras en los diarios toman diferentes estilos y propósitos, las hemos organizado entre aquellas que reproducen lo leído y aquellas que producen transformaciones de sentido produciendo otros sentidos.

Escrituras de recapitulación

Algunos estudiantes interpretan las propuestas de escritura como un resumen de la lectura. Es decir, vuelven a contar de manera condensada la historia escuchada anteriormente. Este público lector se distancia del objeto leído sin tomar posición en los sucesos del relato o en los comportamientos de los personajes (Carattoli, 2019). Adoptan un estilo de escritura descriptivo como lo podemos observar en el diario de Josefina en torno al cuento “Siete ratones ciegos” de Ed Youg y en el diario de Valentín con relación al cuento “Tener un patito es útil” de Isol (ver figura 5).

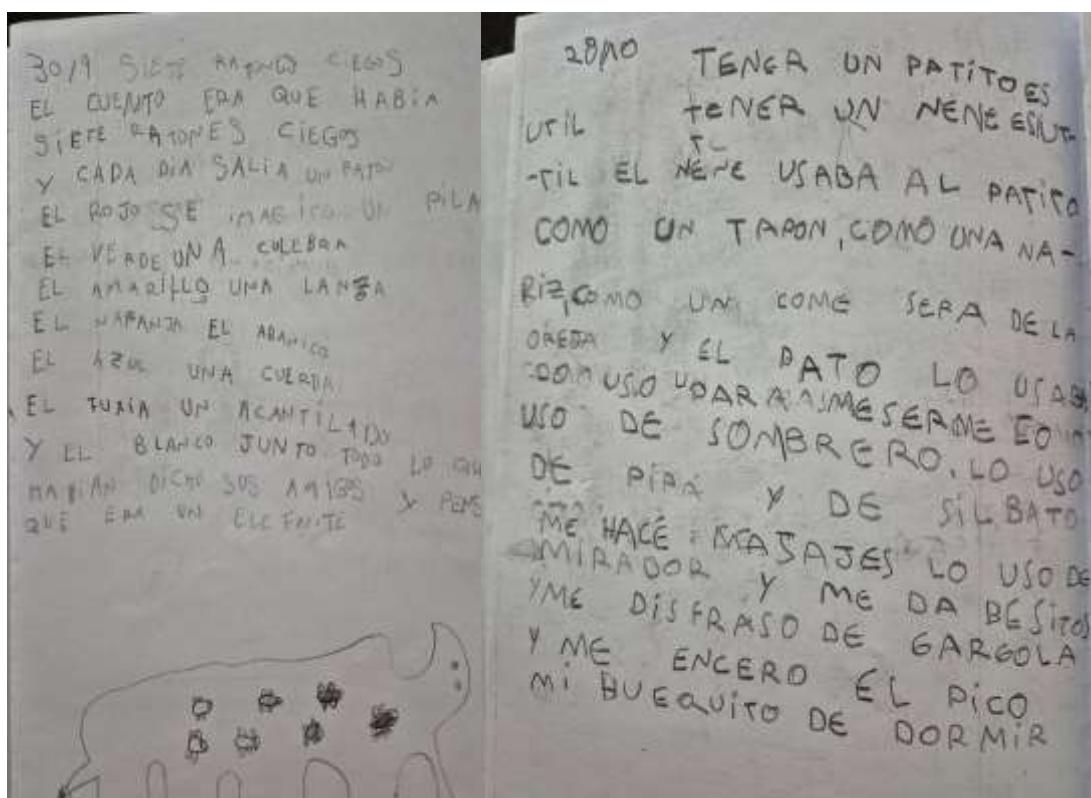


Figura 5: Registros de diarios lectores de Josefina y de Valentín sobre dos cuentos.

Si bien las producciones de Josefina y Valentín son bastante fieles al libro, no son exactamente iguales. En el caso de Valentín, aparece un inicio de reflexión al comenzar su descripción del cuento de Isol usando la tercera persona. Allí demuestra que puede hacer un comentario sobre su argumento. A medida que

avanza la escritura, se puede advertir que el esfuerzo cognitivo que le demanda la misma, lo lleva a copiar otras partes del cuento de manera casi textual.

Josefina, por su parte, resume el cuento “Siete ratones ciegos” de una manera muy concisa pero en la que se refleja un trabajo de reconstrucción personal y reflexivo de la historia. No realiza una descripción textual y exhaustiva de la sucesión de eventos del relato, sino que toma decisiones como lectora y escritora en relación a las partes más relevantes del cuento.

Por último, observamos que hay niñeces que en sus escrituras hacen referencia a efectos de la «intertextualidad» con otras obras. En varios de los diarios, vinculan el cuento “Rebelión en Tortoni” con “Los indomables pensamientos del señor O”. A modo de ejemplo podemos mencionar el diario de Inara cuando escribe: “Los indomables pensamientos del señor O, me parece que se parece mucho a Rebelión en Tortoni porque hay una persona que se le salen los pensamientos, o sea Tortoni y O.”

Escrituras de transformación

En otros diarios, encontramos escrituras avanzan que en sus posibilidades reflexivas y operan transformaciones sobre el sentido de lo leído. Así, encontramos textos que dejan huella de algún descubrimiento realizado durante la lectura personal o el intercambio colectivo. Por ejemplo, León redacta en su diario: “me di cuenta [que] en la tapa el lobo se estaba comiendo una zanahoria”. Este hallazgo pudo hacerlo al terminar de escuchar leer el cuento “Lobo” y observar la tapa y la contratapa del libro. Esa composición le permitió alcanzar la interpretación acerca de un lobo vegetariano que transgrede al personaje prototípico de los cuentos tradicionales (ver Figura 6)

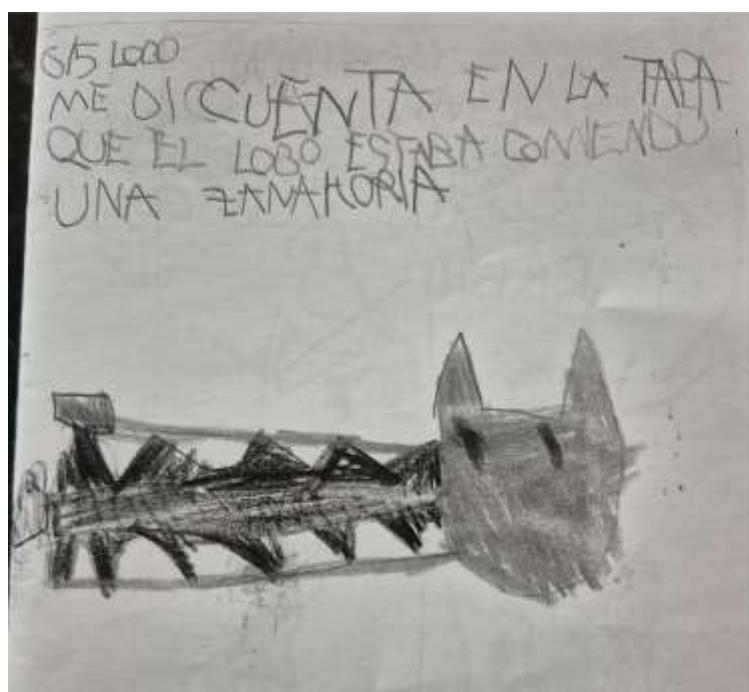
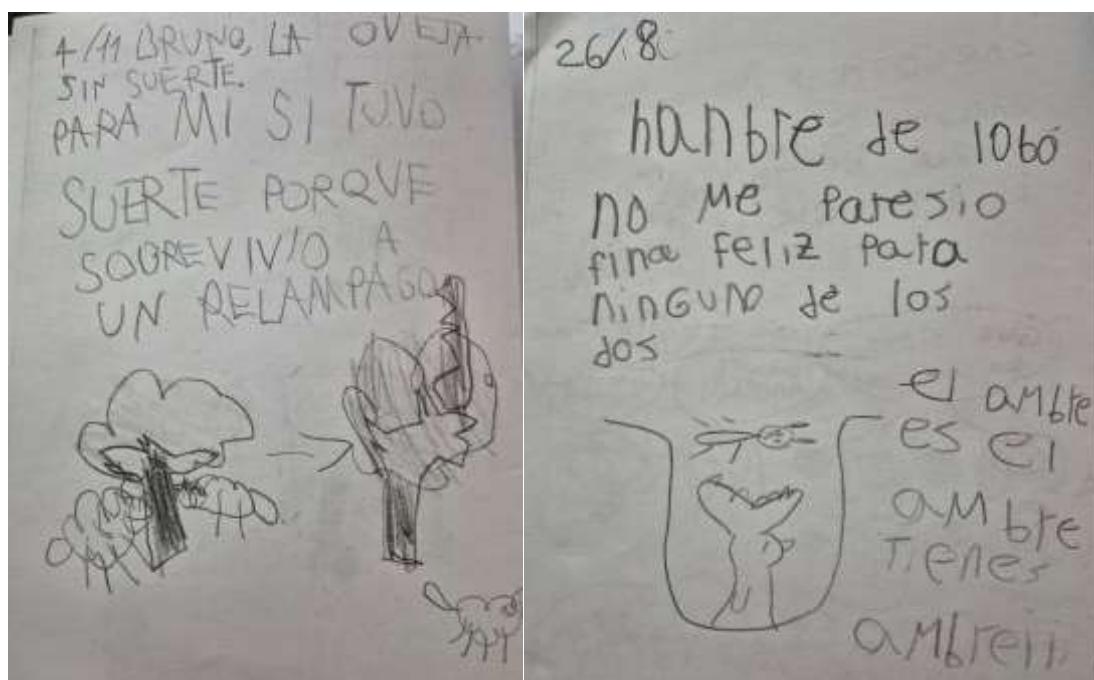


Figura 6: Registro del diario lector de León sobre el cuento "Lobo".

Asimismo, Valentín en su diario, escribe “nos dimos cuenta que Carlota hizo el cuento” haciendo alusión con ese “nos” a la conversación literaria. Es esa comunidad de lectores con los que compartimos la lectura quienes aportan a las propias interpretaciones. Los descubrimientos surgen, entonces, a partir de lo que leemos, pero también de lo que intercambiamos con ese «otro».

En otros casos, algunas niñeces escriben para manifestar sus «opiniones». Tanto León en su escrito sobre el cuento “Bruno, la oveja sin suerte” cuando redacta “para mí sí tuvo suerte porque sobrevivió al relámpago”. O como Inara cuando escribe en relación con “Hambre de lobo” que “no me pareció final feliz para ninguno de los dos”, plasman sus puntos de vista. Si bien son opiniones que aparentemente no incluyen sensaciones, es importante mencionar que las opiniones son siempre subjetivas y reflejan las diversas interpretaciones sobre las lecturas (ver Figura 7).



Encontramos también otras escrituras de transformación que expresan un modo de leer a partir de la emisión de juicios de valor mediante la escritura de las enseñanzas o moralejas que consideran que deja el cuento. Este tipo de reflexiones nos parecen interesantes porque, desde nuestra perspectiva, ni la historia, ni el relato, ni la conversación posterior toman esos rumbos. En este marco, sobre la obra “Este alce es mío”, Matías escribe: “me parece que este cuento enseña a los niños que no tienen que tener a los animales que se encuentran”. Este mismo niño, sobre el cuento “Cosas que pasan” de Isol, también escribe su opinión vinculada a la enseñanza o moraleja (ver Figura 11)



Figura 11: Registro de diario lector de Matías sobre "Cosas que pasan".

Escrituras de valoración

Finalmente, hemos encontrado escrituras con opiniones y puntos de vista sobre las obras leídas. Este modo de leer las historias supone un lector capaz de adoptar diferentes perspectivas y, en las escrituras más avanzadas, adoptar lenguaje especializado para justificar su posición. Podríamos decir que leen como críticos literarios.

En las escrituras de valoración menos avanzadas, mencionaremos algunas vinculadas a las emociones y sensaciones provocadas por la lectura. Desde este punto de vista, se trataría de un modo de leer con “identificación emocional donde el sujeto lector se siente interpelado o identificado con las situaciones o los personajes del relato” (Carattoli, F., 2019, p. 18). Así, León escribe sobre el cuento “Carlota y Miniatura”: “me dio ternura cuando Carlota abraza a Miniatura”. Y sobre el cuento “Hambre de lobo” redacta “me dio risa cuando el conejo se cayó porque el lobo pudo comer algo” (ver Figura 8). Las palabras «ternura» y «risa» manifiestan explícitamente las emociones como efecto de la lectura. Incluso cuando describen situaciones dramáticas como cuando el lobo se come al conejo. Pero lo que resulta más interesante aún es la posibilidad de justificar lo que origina tal emoción dado que supone advertir los recursos literarios que los generan.



Figura 8: Ilustración del libro "Hambre de lobo", Pintus, E. – Saillard, R.

Estas observaciones, a partir de las cuales las infancias expresan sus modos de leer, se vinculan con su conocimiento del mundo y con las relaciones entre ese mundo conocido y los personajes. Bajo esa perspectiva, la relación entre una niña y su mascota puede dar ternura y que el conejo se caiga en el pozo por haberse burlado del lobo puede despertar risa.

En otros casos, la valoración de las obras se vincula con la propia posición como lector o lectora. Podríamos decir que nuevamente se trata de un modo de leer con afectación emocional. Como es de suponer, hay libros que lo favorecen, ya sea por la historia que cuentan como por las ilustraciones. Podría ser el caso del cuento "Rey y Rey" porque sorprende su final a partir del casamiento de dos hombres y una imagen que infiere un beso en la boca de esta pareja (ver figura 9)

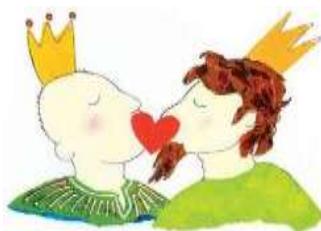


Figura 9: Ilustración del final del libro Rey y Rey, Linda de Haan y Stern Nijland

Al respecto podemos leer la incomodidad de Emilia cuando escribe: "sentí que cuando se daban un beso rey y rey sentí algo raro". O la duda de Josefina que manifiesta: "me gustó la parte que se casan ¿por qué la mamá dice que se case con una chica y se casó con un chico?". O el rechazo directo de Pedro al expresar "me dio asco el beso" o la síntesis contraria de Manuel cuando escribe "es un cuento de amor" (ver Figura 10)



Figura 10: Registro de diario lector de Emilia.

Otras escrituras incluyen expresiones propias de los cuentos leídos pero, a diferencia de las que reproducen la obra casi por completo, se articulan con opiniones personales por lo que parecería ser una manera de valorar la obra en cuanto a la calidad literaria por detenerse en el lenguaje con que se escribe. La calidad literaria refiere tanto al tratamiento estético del lenguaje en el relato como en las ilustraciones. Las obras son consideradas de calidad por lo que comunican, por cómo lo dicen, por cómo están editadas, por las posibilidades que ofrecen a la comunidad lectora. Se diferencian de textos o versiones simplificadas con el pretexto de ser escritos para las infancias y que muchas veces deforman, empobrecen y no colaboran en la construcción del sentido. Desde esta perspectiva, el lenguaje que se escribe refiere a esos modos de decir que son esperables encontrar por escrito y que son diferentes a las formas de la oralidad.

En este sentido, sobre el cuento “Carlota y Miniatura” Valentín toma la expresión “morada siniestra” para enunciar dónde vivía la niña, expresión propia del lenguaje escrito (ver Figura 12)

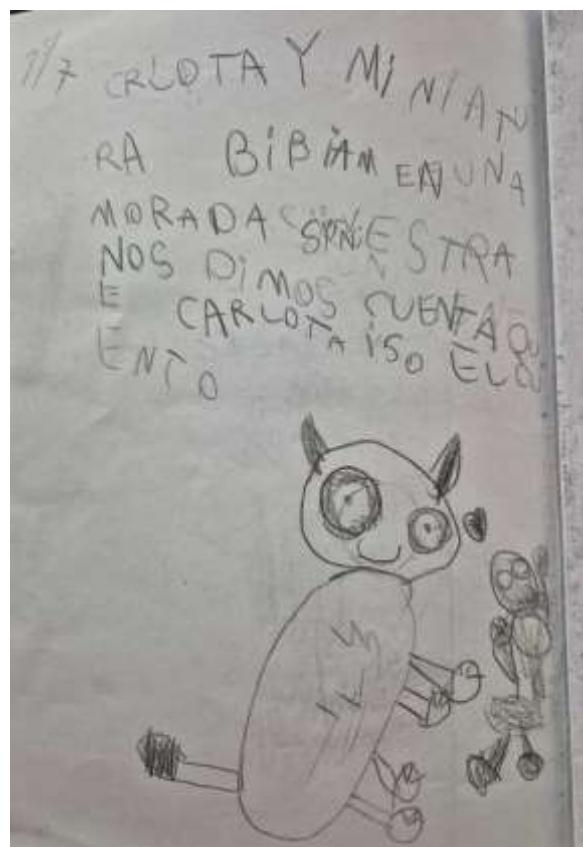


Figura 12: Registro de diario lector de Valentín

Asimismo, en relación con las escrituras que valoran la calidad literaria de manera más explícita, podemos tomar la producción de Inara sobre el cuento “Voces en el parque”. Ella escribe en su diario que “había una historia paralela; significa que ahí otra historia se cruza con otra y esa historia paralela era que había dos cuadros, pero después cobraron vida y salieron del dibujo” resaltando la complejidad del relato del cuento que entrama cuatro puntos de vista sobre una misma historia. También podemos tomar otro ejemplo de esta niña en relación con su escritura en torno a la obra “Tener un patito es útil” de Isol. En este caso pone en valor el libro como objeto (ver Figura 13)

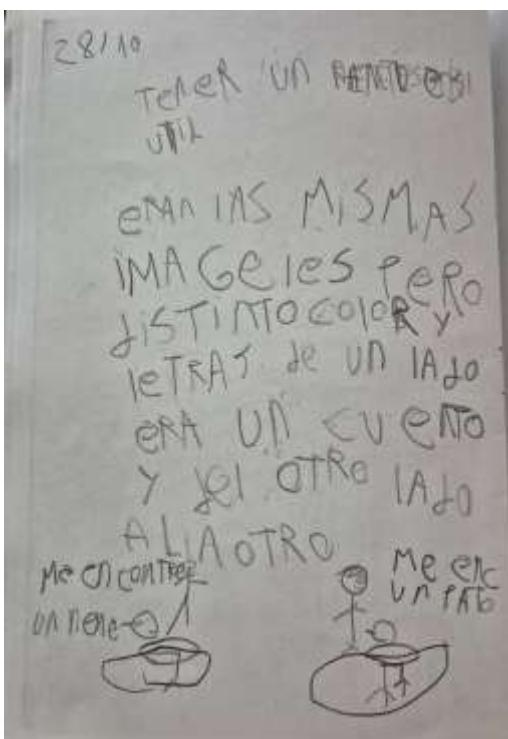


Figura 13: Registro del diario lector de Inara sobre el cuento "Tener un patito es útil"

Otro modo de valorar las obras literarias y al mismo tiempo emitir un juicio vinculado a su posición de lector o lectora es a partir de escribir en los diarios los efectos que generan algunos cuentos. Como lectores con cierta experiencia y formación literaria -dada por haber leído, por ejemplo, cuentos clásicos- esperan que los finales sean felices y que sus protagonistas se caractericen por su heroicidad. No obstante, hay cuentos que transgreden esas estructuras prototípicas y tensionan las expectativas de la comunidad lectora. Entonces encontramos que León escribe sobre el cuento "Rey y Rey": "la parte que me gustó es cuando se casa el rey porque era muy feliz". Realza, con su escritura, que la historia tiene un final feliz para sus protagonistas dejando de lado lo que a algunos incomodó, que era el caso del casamiento de dos hombres (ver Figura 14)



Figura 14: Registro del diario lector de León.

En otro sentido, pero en consonancia con lo planteado, encontramos en el diario de Emilia que la niña expresa, sobre el cuento “La bella Griselda”: “para mí no es taaaan bueno ese cuento porque matan y la propia protagonista era mala porque no le importaba que perdieran la cabeza por ella” (ver Figura 15). Podemos observar que no le gusta esta historia porque en su trayectoria lectora está habituada a esperar el final feliz de la protagonista/heroína. Justamente este cuento interpela sus expectativas como lectora porque rompe con la estructura clásica. En otras palabras, se trata de ejemplos de modos de leer vinculados a la emisión de juicios de valor sobre algo que los sorprendió o incomodó porque no tiene relación con lecturas habituales.

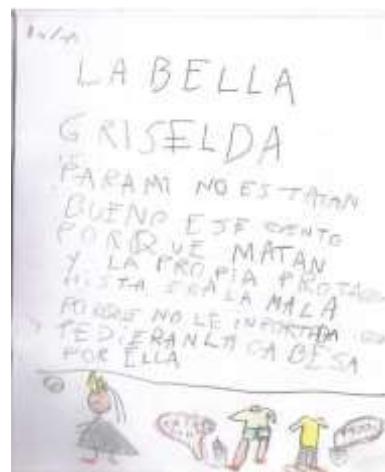


Figura 15: Registro del diario lector de Emilia.

4. Algunas conclusiones...

Analizar los diarios nos permitió identificar la diversidad de los modos de leer, no como una mera identificación clasificatoria, sino como un conocimiento didáctico disponible al momento de la planificación de nuevos itinerarios e intercambios lectores. A partir de este trabajo, hemos desarrollado otra escucha de las opiniones en las conversaciones literarias y otros ojos para apreciar las escrituras sobre esas lecturas.

También pudimos identificar esos modos de leer a lo largo de las trayectorias lectoras. Leer los diarios nos posibilitó observar cómo en algunos casos, habitualmente hacen resúmenes de lo leído en todos sus registros o escriben sus opiniones siempre desde una identificación emocional. Estos análisis nos permiten pensar intervenciones para promover avances en sus trayectorias lectoras a partir de que puedan aproximarse a otros modos de leer. En este sentido, una intervención posible podría ser la de compartir la lectura en voz alta de distintos diarios para poner en común la diversidad de modos de leer. Ese momento entonces, puede transformarse en una oportunidad para reflexionar sobre el lenguaje. No es fácil hacer visible que hay otros modos posibles para «escribir la lectura». Ese intercambio previsto por la maestra será, pues, una oportunidad de compartir hallazgos, de socializar en comunidad lo de cada uno. Podríamos decir que es otra manera de ser un club de lectores.

Asimismo, al releer los diarios pudimos darnos cuenta de la importancia en la selección de las obras literarias para cada itinerario. Son estos recorridos de lectura propuestos para la comunidad de lectores los que promueven avances en las trayectorias, por ejemplo, en la posibilidad de realizar relaciones de intertextualidad. Es decir, ni con un solo texto ni con escuchar leer ocasionalmente hubiera sido posible el surgimiento de este modo de leer. La continuidad y la planificación funcionaron como la condición didáctica que propició la vinculación entre textos. Del mismo modo, consideramos que es importante incluir cuentos que transgredan a los planteos prototípicos de la literatura universal ya que generan un impacto en el público lector que se evidencia en los registros de lectura.

Por último, queremos mencionar que los diarios cobran un doble valor en las aulas. Por un lado, para las infancias, sirven como memoria, como una bitácora de

las lecturas realizadas. Se constituyen como un recurso para atesorar sus trayectorias lectoras de literatura, para poder volver con el tiempo a esas impresiones que las obras literarias les generaron y reencontrarse o no, en ellas.

Por otro lado, para el trabajo docente, desde el punto de vista de la enseñanza, analizar los diarios permite tener un registro de las diversas trayectorias lectoras. Ya que en ellos, al tener disponible el punto de partida y las progresiones de cada estudiante, podemos observar los avances en la formación literaria. En este sentido, los diarios tienen un invaluable interés didáctico.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (2008). *Orejas de mariposa* (A. Cabassa, Ilus.). Editorial Kókinos.
- Barthes, R. (1994). *Escribir la lectura*. En: El susurro del lenguaje. Paidós.
- Bernasconi, P. (2009). *Rebelión en Tortoni*. Sudamericana Infantil Juvenil.
- Boselli, A. (2013). *Los indomables pensamientos del Señor O* (V. Gatti, Ilustr.). Adriana Hidalgo Editora.
- Browne, A. (1991). *El libro de los cerdos* (C. Esteva, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Browne, E. (1994). *La sorpresa de Nandi* (T. Martí, Trad.). Editorial Ekaré.
- Cali, D. (2009). *Malena Ballena* (S. Chaud, Ilus.). Editorial Libros del Zorro Rojo.
- Carattoli, M. (2019). *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- Castedo, M.; Ricardo, J. (2022) Clase No 1. *Hacia una comunidad de lectores y escritores*. Lectura crítica: Lectura crítica: Mirta Torres. Asesoramiento sobre enseñanza con personas con discapacidad: Pilar Cobeñas. Módulo 1, Lecturas y escrituras en el ámbito literario. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Colomer, T. (2005) "Leer con los demás", en Colomer, T. Andar entre libros. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cutter, M. E. (1999). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. En: Alen, B. (Coord.), Un viejo motivo, un nuevo encuentro: la clase numerosa en el primer año de la EGB. Indagaciones, reflexiones, propuesta, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- De Haan, L., & Nijland, S. (2018). *Rey y Rey* (edición en español). Calibroscopio.
- Genette, Gerard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus, Madrid.
- Isol. (2013). *Petit, el monstruo*. Calibroscopio.
- Isol. (1997). *Vida de perros*. Fondo de Cultura Económica.

- Jeffers, O. (2005). *Perdido y encontrado* (Colección A la orilla del viento). Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman A. y Lerner D. (2015) *Documento transversal 2, leer y aprender a leer*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Le Gall, P. (2008). *Carlota y Miniatura*. (É. Héliot, Ilustr.) [Traducción: E. Gallo Krahe, si está en español] *Colección Cuéntame un cuento*. Edelvives.
- Le Huche, M. (2016). *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte* (D. Cabrera, Trad.). Pípala.
- Machado, A. M. (1997). *Niña bonita* (I. Brandão, Ilus.). Ediciones Ekaré.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Lengua 1. Primer Ciclo EGB*. Serie Cuadernos para el aula. NAP. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Munita, F. (2021): *Yo mediador (a). Mediación y formación de lectores*. Editorial Octaedro.
- 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.
- Richardson, J., & Parnell, P. (2016). *Con tango son tres* (S. Senra Gómez, Trad.; H. Cole, Ilust.). Kalandraka.
- Rivera, I., & Wernicke, M. (2009). *Haiku* [Libro álbum]. Calibroscopio.
- Víctor, S. (2009). *Bruno, la oveja sin suerte*. Océano Travesía.
- Young, E. (2001). *Siete ratones ciegos*. Ediciones Ekaré.