

El policial, la lectura, la escritura y las nuevas tecnologías

Esta obra, ampliación de la ponencia presentada en el Congreso de la OEI (Buenos Aires, 2014), se centra en la fundamentación e implementación del Programa Iberoamericano "Escribir como Lectores (de una obra literaria)", en instituciones educativas de enseñanza primaria y secundaria de Argentina, desde las miradas complementarias de dos áreas del conocimiento: las Prácticas del Lenguaje y las Ciencias de la Educación. El género policial; la formación del lector-escritor literario; la intertextualidad; los procesos de autoría; la construcción de estrategias cognitivas en lectura y escritura; el trabajo colaborativo; las aportaciones de las TIC; la capacitación docente situada, constituyen los ejes de esta obra. También lo son, los testimonios docentes, la reflexión sobre la propia práctica y el asesoramiento continuo de la Pareja Pedagógica. La elección del policial, tal como lo expresa en el Prólogo la Dra. D'Ángelo Menéndez, se erige así en "una clara expresión posmoderna que propicia estrategias de pensamiento divergente y que colabora con el modelaje de una ciudadanía activa y participativa".

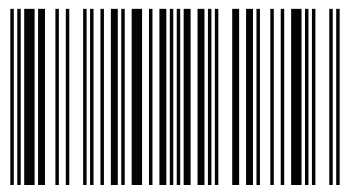


Norma Salles · Carolina Muavero

El policial, la lectura, la escritura y las nuevas tecnologías

"Escribir como Lectores (de una obra literaria)" en Argentina

Carolina Muavero Lic.Ciencias de la Educación Coordina el Programa Iberoamericano Capacitadora y Formadora de Docentes Profesora universitaria. Norma Salles Prof.Lengua y Lit. Coordina el Programa Iberoamericano Capacitadora y Formadora de Docentes Dirigió Proyectos de Lectura en Buenos Aires Profesora universitaria Publicaciones iberoamericanas.



978-620-2-16175-6

editorial académica española

Norma Salles
Carolina Muavero

El policial, la lectura, la escritura y las nuevas tecnologías

**Norma Salles
Carolina Muavero**

**El policial, la lectura, la escritura y las
nuevas tecnologías**

**"Escribir como Lectores (de una obra literaria)" en
Argentina**

Editorial Académica Española

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Editorial Académica Española

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

ISBN: 978-620-2-16175-6

Copyright © Norma Salles, Carolina Muavero

Copyright © 2018 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

All rights reserved. Beau Bassin 2018

A los maestros, profesores y bibliotecarios escolares de las escuelas de Argentina, quienes con compromiso, creatividad y espíritu curioso participan desde 2009 en este Programa.

A quienes se animan al “Hacer con otros”.

ÍNDICE

PRÓLOGO de la Dra. Estela D'Ángelo Menéndez	3
INTRODUCCIÓN	7
CAP 1. EL GÉNERO POLICIAL	11
El policial y el lector "detective"	11
El Programa y sus lectores detective	13
Estrategias cognitivas y procesos metacognitivos	14
La intertextualidad	16
Propuestas	18
CAP 2. LA FORMACIÓN DEL LECTOR-ESCRITOR LITERARIO	21
Lectura, conversación, escucha	21
Escritura colaborativa y autoría	22
Las nuevas tecnologías	24
Propuestas	25
Testimonios	27
Análisis de los testimonios	29
CAP 3. LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y LA ESCRITURA	31
Acerca del "hacer con otros"	31
Capacitar = acompañar + asesorar	32
Intercambios mediados	35
Análisis de los intercambios	38
Los autores y la escritura	40
El acto de escribir en las aulas	42
La metaficción, un camino posible para escribir	43
CAP 4. ITINERARIOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LAS ESCUELAS	47
Las jornadas de capacitación docente	47
Experiencias docentes	51
Análisis de los testimonios	53

Conocimientos profesionales de los docentes	55
SINTESIS Y PROYECCIONES	57
APORTACIONES DEL PROGRAMA EN ARGENTINA	61
BIBLIOGRAFIA	62

PRÓLOGO

La experiencia de transitar por las páginas de una obra que fue escrita desde y para la práctica, como es el caso de ***El policial, la lectura, la escritura y las nuevas tecnologías***, podría asimilarse a la de caminar por un bosque imaginando escenas comunicativas entre hojas, troncos, ramas...que se entrecruzan y reciben la luminosidad de los haces de luz que allí penetran. Ambas experiencias convocan sorpresa, deleite y expectación. Evidentemente, como somos nativamente filósofos, percibimos realidades interpretadas asentándonos en nuestros respectivos bagajes de ideas y recorridos experienciales. Desde esta perspectiva interpretativa, bien podría considerarse que, la presencia de comunidades en contextos biológicamente tan diversos, constituye una imagen contundente acerca de la vitalidad y la trascendencia que aporta la interacción a la subsistencia de los sistemas.

Hacer con otros, tal como con acierto se refieren las autoras a la propuesta metodológica seguida, expresa la esencia colaborativa y sostenedora que comporta una comunidad. Teniendo en cuenta que la comprensión de cómo se produce el aprendizaje ha cambiado radicalmente en los últimos años y que hoy no cabe duda respecto a la base social e interactiva que caracteriza cualquier aprendizaje, se acentúa el valor del acompañamiento y el asesoramiento que un equipo de mediadores realiza para que distintos grupos de alumnado y profesorado actúen como lectores y escritores en comunidad.

Los documentos narrativos en los que las autoras describen acompasadamente la interacción entre las distintas comunidades de lectores y escritores que se entrelazan a lo largo del proceso presentado, permiten intuir que, tal como el deseo de un personaje suele ser el inicio de una atrapante historia, el acercamiento genuino de los chicos y las chicas a la literatura anuncia la posibilidad de que ellos y ellas incorporen “el libro” (con la amplitud y la transversalidad que hoy comporta este concepto) en su cotidianeidad y, por ende, les atraviese su identidad.

Un acercamiento que el Programa Iberoamericano *Escribir como lectores*, marco institucional en el que se asienta la experiencia literaria que nos ocupa, pretende incentivar. Esto es, que los chicos y las chicas se

descubran, por un lado, “re-escritores” de la obra de autor que están leyendo (*autoría del lector*) y por otro y de forma relacionada con el anterior, “co-autores” de la misma obra reconduciendo su trama a través de distintos procesos de intertextualidad (*autoría del escritor*). Como queda reflejado en el trabajo que nos comparten Carolina y Norma, el asombro constituye un eje dinamizador en este Programa: un proceso circular recurrente que comienza con el asombro de los lectores conforme se adentran en una obra de autor; y continúa con el asombro del autor / de la autora, al contactarse con las producciones intertextuales que el grupo de lectores produjo en su papel de co-autores de la misma obra. Es un proceso en el que todos se entregan y, a su vez, todos reciben.

En este abordaje, Norma y Carolina (pareja pedagógica en el contexto del Programa *Escribir como lectores*) aportan un profundo conocimiento del género policial y de los tópicos que la tradición literaria ha constituido respecto al mismo. Así como, un asentado saber acerca de la mediación que fomenta *autoría* entre, tal como ellas lo señalan, “*los docentes que desean enseñar para que sus alumnos aprendan, como entre los propios alumnos que se descubren leyendo una obra literaria compleja, que intercambian puntos de vista con el grupo clase, que escriben acerca de esa obra o que producen a través de diversas expresiones artísticas*”. Una potente combinatoria para acompañar a los jóvenes por caminos de autorías en un género esencialmente lúdico a través de figuras detectivescas que, con análisis y deducción, y de manera inteligente, resuelven casos: enigmas para descifrar; pistas que suelen llevar a ninguna parte; mezclas entre realidad y ficción, y entre verdad y mentira; desenlaces imprevistos... Todo ello alienta el deseo de llegar al final para resolver un caso. Las autoras de esta obra extrapolan sagazmente este modelo a los itinerarios de lectura y escritura, dando forma entonces al prototipo del *lector-detective*.

La presencia del género policial en el ámbito escolar es una clara expresión posmoderna pues, al igual que ha sucedido con otras expresiones culturales, medios de comunicación y formas de organización social, los lineamientos considerados universales desde la perspectiva de la modernidad (en este caso, acerca de los textos “apropiados” para la población infantil y juvenil, muchas veces tentados de seguir el camino de la ejemplificación y la moralización) se agotaron por su inutilidad para entender y dar lugar a la

diversidad en las nuevas formas de relacionarse y de vivir, hoy especialmente marcadas por la desigualdad social. En este sentido, la narrativa policial propicia el desarrollo de estrategias de pensamiento divergente, colaborando de este modo con el modelaje de una ciudadanía activa y participativa que defienda y trabaje por la equidad. En este sentido, la obra ***El policial, la lectura, la escritura y las nuevas tecnologías*** resulta una interesante bitácora.

Estela D'Ángelo Menéndez

INTRODUCCIÓN

En 2009, llega a tres países de Latinoamérica -nos referimos a Argentina, Chile y Perú-, un Programa gestado por la Fundación SM (España) ¹ y la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE) ², con el auspicio de la Universidad Complutense de Madrid: *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”*. Tiene como principal objetivo la formación de lectores y escritores de literatura, en escuelas primarias y secundarias, en los soportes analógico y digital. Este desafío no solo propicia la lectura y escritura de ficción sino también la no ficción y, en paralelo, alienta la formación de alumnos lectores-escritores críticos. En Argentina, la Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA) ³ asume ese reto y lo hace -específicamente- en torno al género policial, e incluye otro desafío: acompañar la lectura reflexiva de la práctica docente.

Esta obra, ampliación de la ponencia presentada en el Congreso de la OEI,⁴ se centra en la implementación del Programa en instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires, de localidades del Gran Buenos Aires y de ciudades de la Provincia de Buenos Aires, ⁵ desde las miradas complementarias de dos áreas del conocimiento: las Prácticas del Lenguaje (Lengua Española y Literatura) y las Ciencias de la Educación (Pedagogía y Didáctica). En consonancia con los propósitos de *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”*, cada una de las áreas involucradas privilegia diversos Ejes. Desde las Prácticas del Lenguaje: el abordaje del género policial; la formación del lector-escritor literario; la intertextualidad; la construcción del

¹ Desde la Fundación SM (España) el Lic. Javier Falop y el Lic. José María González Ochoa son quienes monitorean la experiencia. Desde Ediciones SM-Argentina lo hacen, la Lic. Aída García Mieza y la Lic. Cecilia Repetti.

² La Dra. Estela D'Ángelo Menéndez -quien preside la AELE- es la Coordinadora General del Programa.

³ Las profesoras Norma Salles y Carolina Muavero, presidente y vice de la AANA, están a cargo de la Coordinación del Programa en Argentina.

⁴ Se trata de la ponencia inscrita bajo el n° 1067, presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, que fuera expuesta por las autoras, en la ciudad de Buenos Aires, en noviembre de 2014.

⁵ En la Ciudad de Buenos Aires se incluyen sus 15 comunas. En el Gran Buenos Aires participan los municipios de Lomas de Zamora, Moreno y San Justo. En la Provincia de Buenos Aires ingresan en la propuesta las ciudades de Mar del Plata, Saladillo y 25 de Mayo. A partir de junio de 2018 ingresan ciudades de la provincia de Córdoba (República Argentina) y ciudades de la República Oriental del Uruguay.

hiperlector. Desde las Ciencias de la Educación: los procesos de autoría; la construcción de estrategias cognitivas en lectura y escritura; el trabajo colaborativo. Esta complementariedad incluye las aportaciones de las TIC, las Artes Visuales y otros lenguajes expresivos. Para la puesta en marcha del Programa privilegiamos dos modalidades de acción: una tarea presencial, que se realiza en diversos ámbitos, y una tarea semipresencial donde se utilizan las herramientas que provee Internet.

Lo presencial se concreta en las Jornadas de Capacitación Docente con la participación del autor (o autores) de la obra seleccionada y de otros profesionales relacionados con la escritura y la producción de textos (escritores, periodistas, ilustradores, cineastas, entre otros). En este sentido destacamos a los autores de las obras literarias elegidas, por cuanto son actantes fundamentales en el encuentro con docentes y alumnos, dado que permiten crear un nuevo espacio para la reflexión acerca del “oficio de escribir” y de la apropiación de la palabra escrita.

Así mismo, los videos en el Canal Youtube donde se entrevista a los escritores argentinos Juan Sasturain, Ricardo Piglia, Guillermo Martínez, Pablo De Santis -entre otros autores- y los que desde el Programa hemos producido y subido ⁶, constituyen una importante aportación sobre el tópico de escribir textos policiales. En la instancia presencial también se incluye la Jornada de Cierre anual, un ámbito que posibilita el intercambio de experiencias y producciones de los alumnos; da lugar a múltiples y diversas expresiones de la autoría de los maestros y profesores que intervienen. A ello se suman las Visitas de la Pareja Pedagógica ⁷ (integrada por un especialista en Lengua y Literatura y un especialista en Pedagogía) a las escuelas, con la finalidad de concretar una faena de asesoramiento acorde con el perfil institucional, la formación docente y el grupo de alumnos, dentro del marco del Programa.

⁶ Video producido por el equipo de la AANA durante uno de los Talleres para Docentes en el cual se entrevista a los escritores Mercedes Giuffré, Ernesto Mallo y Javier Sinay. Realización de los cortos policiales “Perdidos en el mapa”, “Misión Katana” y “Un Booktuber... de novela” con dirección del Lic. Mariano Giménez, integrante de la AANA.

⁷ Las Parejas Pedagógicas (2009 – 2018) han estado integradas por: Cecilia Barrionuevo, Delia Chaves, Sebastián D’Alessio, Roberto Faggiani, Patricia Fillipeschi, Silvia Foi, Graciela Galleli, Celia Méndez, Carolina Muavero, Fabiana Ríos, Romina Rodolico, Norma Sacristano, Norma Salles, Mariella Sepe y Liliana Suetta.

En cuanto a la tarea semipresencial y al uso de Internet, se crean espacios de encuentro entre alumnos y docentes de los países que participan a través de SKYPE, video conferencias por whatsapp y las diversas redes sociales de las que se dispone. En esos ámbitos, se comparten las vivencias como lectores-escritores, se conversa sobre la cultura propia en general, sobre aspectos de la vida escolar. También, acerca de sus experiencias como productores de textos analógicos y digitales.

Esta utilización de Internet se ve enriquecida con el Asesoramiento que reciben los docentes mediante el uso del correo electrónico, el chat, la página web del Programa, adonde periódicamente se suben materiales de interés literario-educativo.⁸ El uso de Internet posibilita, además, una constante interacción entre la Coordinadora General del Programa y las Coordinaciones de los diversos países que participan. Este intercambio ha favorecido la conformación de una Red de Mediadores de Lectura y Escritura⁹ y, en el caso de Argentina, ha generado una tarea colaborativa con Chile y la inclusión de Uruguay en las acciones de la AANA.

El constante diálogo entre nuestro marco referencial y la información recogida a partir de las intervenciones docentes en el marco del Programa *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”*, -que desarrollamos a lo largo de estos casi diez años-, han propiciado que el equipo de la Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA),¹⁰ iniciara una tarea de investigación sobre la incidencia favorable en los niveles primario y secundario de la lectura del género policial para el abordaje de textos de estudio, también denominados como textos complejos, textos académicos. En los capítulos que siguen no sólo desarrollamos la fundamentación y la implementación de este Programa Iberoamericano en nuestro país, sino que también está nuestro deseo de incluir a quienes lean estas páginas en una red de educadores preocupados y ocupados en la tecnología de la palabra.

Las Autoras

⁸ La página web del Programa es: <https://www.escribircomolectores.org>

⁹ A partir de 2009 y con la Coordinación General que ejerce la Dra. Estela D'Ángelo Menéndez (AELE – España) se conformó una Red de Mediadores de Lectura y Escritura integrada por las siguientes Asociaciones: AELE (España), CHILE OLE (Chile), COMUNIDADES LETRADAS (Perú), AANA (Argentina y Uruguay). Esta Red sigue ampliándose y se enriquece con el ingreso de nuevos países en el Programa: Colombia, México y República Dominicana.

¹⁰ Página oficial de AANA: <https://www.aana.org.ar>

CAPÍTULO 1

EL GÉNERO POLICIAL

El policial y el lector “detective”

Para el desarrollo del Programa Iberoamericano “*Escribir como lectores (de una obra literaria)*” en Argentina, a partir de un corpus de novelas de diversos géneros literarios destinadas a lectores jóvenes,¹¹ desde el equipo de la Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA) acordamos elegir obras representativas del género policial. Los primeros argumentos que esgrimimos para sostener nuestra opción se conectaron con lo secreto que encierra y que se desvela al final; con el interés que suscitan los personajes en tanto casi todos parecen posibles sospechosos; en que hay un enigma y que es inherente a nuestra condición humana la atracción por resolverlo. Luego, surgieron otras fundamentaciones que explicitaremos más adelante.

Así, a partir de 2009 comenzamos con la novela **Octubre, un crimen** de Norma Huidobro (Ediciones SM: 2004). Continuamos con **El hombre que quería recordar** de Andrea Ferrari (Ediciones SM: 2008), **La Katana Perdida** de Ángeles Durini, Mario Méndez, Graciela Repún y Franco Vaccarini (Ediciones SM: 2011) y **Un caso de novela** de Marisa Potes (Ediciones SM: 2015). Todas las obras literarias pertenecen al género policial y representan la novela de enigma, aunque la segunda posee ciertos tintes que la ubican cercana a la novela negra. En cuanto a la tercera obra, se trata de una parodia del policial clásico.

Con respecto a las tipologías de la narrativa policial, Daniel Link en su cita a Todorov señala dos datos importantes que confirman nuestra elección, como son la curiosidad y el suspenso: “*Todorov distingue dos formas diversas de construir novelas policiales: las de enigmas y las novelas negras. A la primera las denomina de curiosidad: ‘su marcha va del efecto a la causa: a partir de un cierto efecto (un cadáver y ciertos indicios) se debe hallar la*

¹¹ Con el propósito de conformar verdaderas comunidades de lectores y escritores de Literatura en las escuelas, se acordó que la franja etaria de alumnos estaría comprendida entre once y dieciséis años. Ediciones SM de Argentina proveyó el corpus de novelas policiales.

causa (el culpable y lo que impulsó al crimen). La segunda forma es el suspenso y en este caso se va de la causa al efecto: se nos muestran primero las causas, los datos iniciales (los gánsters que preparan malignos golpes), y nuestro interés está sostenido por la espera de lo que acontecerá, es decir, por los efectos (cadáveres, crímenes, peleas). Este tipo de interés era inconcebible en la novela de enigma, pues sus personajes principales (el detective y su amigo, el narrador) estaban, por definición, inmunizados: nada podía ocurrirles”.¹²

A la curiosidad y al suspenso que caracterizan al género y que -por ende resulta atractivo para lectores de cualquier edad, en nuestro caso la elección del policial sumó nuevas argumentaciones: por un lado, porque es un género poco frecuentado en las aulas (y fuera de ellas) tanto por maestros como por profesores y alumnos; por el otro, porque crea un tipo especial de lector (y de escritor, agregamos).

Un lector que pone en juego su imaginación y su intelecto.

Un lector que sabe que en ese juego su oponente es el autor quien debe justificar el movimiento de sus piezas, el accionar de sus criaturas.

Así, el lector del policial se transforma en un **lector “detective”** en tanto sospecha, busca pistas, observa, analiza, deduce. Pone en juego una serie de estrategias que lo acercan al investigador cuando examina la escena del crimen. Se plantea hipótesis, deduce circunstancias, confronta elementos contradictorios y ajusta sus ideas originales hasta resolver el enigma. De esta forma, el enigma del crimen o del robo y el enigma que encierra todo texto (nos referimos a su sentido), son desentrañados por una misma persona: el lector “detective”.

Según Jorge Luis Borges, el género policial ha creado un nuevo tipo de lector: “...un lector moderno que se acerca a cualquier texto con la actitud del *detective*”.¹³ En consecuencia, las estrategias que pone en juego el detective

¹² LINK, D. (comp.). 1992. **El juego de los cautos**. Buenos Aires: La Marca, pág.49.

¹³ KLINTING, H. **El lector detective y el detective lector**. Pág. 146. Consultar en: <http://www.borges.pitt.edu/sites/default/files/0605.pdf>

para desvelar el enigma de un crimen o de un robo, para reconocer las “pistas”, son las mismas que utiliza el lector competente para interpretar un texto literario, para desvelar el sentido de un texto expositivo-argumentativo.

Esta actitud lectora que entendemos como una postura valiosa para abordar los textos ficcionales policiales, puede trasponerse al abordar textos complejos, textos académicos, en tanto el lector anticipa significados, realiza inferencias, descubre las “pistas” que le brindan las palabras “clave” y arriba a conclusiones; esto es, comprende el sentido del texto. En cuanto a las “pistas” y continuando en esta línea de análisis de la construcción textual, aseveramos que las mismas funcionan como elementos de cohesión en tanto otorgan coherencia al hilo argumental y, consecuentemente, a la resolución del enigma. De esta manera -y lo proponemos como **hipótesis de trabajo**- creemos que podrían alentarse los intercambios “lector – texto” en las aulas, teniendo en cuenta que:

- El lector del género policial es un lector “detective” en tanto resuelve *enigmas* a partir de las pistas verdaderas que brindan las obras literarias.
- El lector de textos expositivo-argumentativos también actúa como un lector “detective” pues descubre *datos, ideas, conceptos* que le permiten construir -“desvelar”- el significado y el sentido de textos complejos.
- En consecuencia, el lector “detective” de textos ficcionales y de textos no ficcionales se comporta como un “lector competente” o “buen lector” (Daniel Cassany¹⁴).
- El reconocimiento de este “continuum” entre lector competente y lector detective es posible por la *acción mediadora* del docente.
- La acción mediadora del docente también hace posible el reconocimiento de las palabras clave y de las pistas como *elementos cohesivos* que otorgan coherencia a los textos.

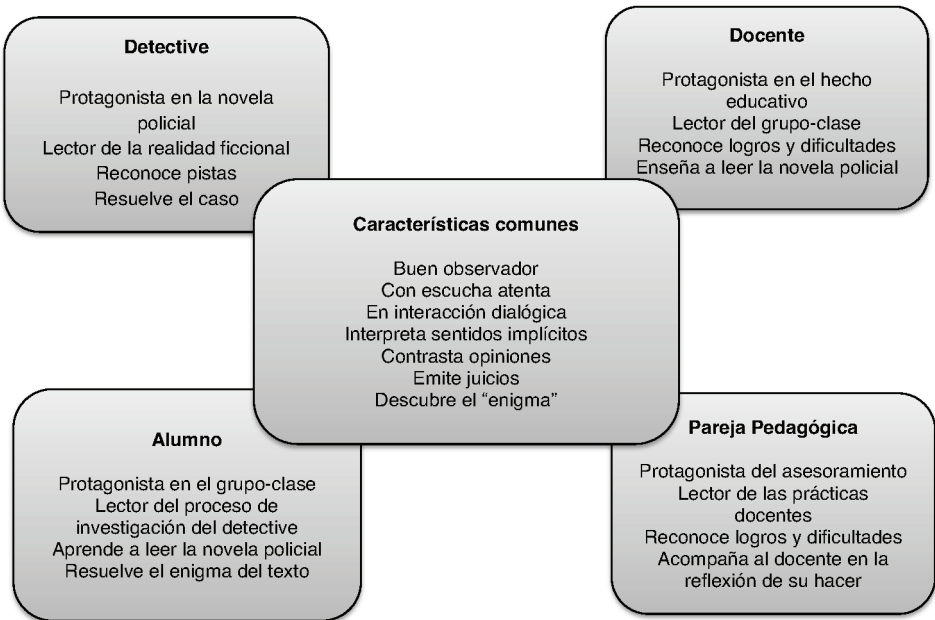
El Programa y sus lectores “detective”

Los diversos actantes de este texto iberoamericano, a medida que se construye el entramado de lecturas, conversaciones y escrituras en las escuelas -y también más allá de las instituciones escolares-, adoptan la

¹⁴ CASSANY, D. y otros. “Comprensión lectora”, págs. 193-207. En **Enseñar lengua** (2008) Barcelona: Graó.

actitud de “lector moderno” de Borges. Esto es: se acercan a los textos como “detectives”.

En “*Escribir como lectores (de una obra literaria)*”, reconocemos como “detectives” a todos los que participamos en los diversos contextos que habilita el Programa. En cada ámbito de actuación, se asume el rol protagónico; se pone en juego una serie de estrategias; los perfiles poseen características comunes. Finalmente, todos resolvemos un enigma. En el siguiente gráfico, podemos visualizar los lectores “detectives” que genera este Programa y las características que se comparten.



Estrategias cognitivas y procesos metacognitivos

La Literatura en sus múltiples manifestaciones y, en este caso, el género policial, como fuente de conocimiento hace que el lector motorice tanto la capacidad de **comprensión compleja** -por la combinación entre lo subjetivo

y lo objetivo, por la multiplicidad de fenómenos humanos que muestra y por la diversidad de contextos sociales, históricos, familiares que enmarcan los relatos-, como la posibilidad de **interpretación**; es decir, de otorgar sentido, de construir significado al texto que lee.

A las estrategias cognitivas que mencionamos en párrafos anteriores, necesarias para la comprensión de textos escritos con perfiles inferenciales más complejos -como pueden ser las novelas que abordamos-, se le suman los procesos metacognitivos que permiten el monitoreo y la regulación de lo que se lee con el propósito de optimizar su comprensión. Lo mismo sucede con la instancia de escritura, cuando se facilita dicho monitoreo referido al uso de estrategias que llevan a la producción de un discurso coherente y cohesivo, como resultado de los modelos que ofrecen los escritores a los que acceden los alumnos.

En el Programa *“Escribir como lectores (de una obra literaria)”* abundan ejemplos de intervenciones docentes que propician en los alumnos una mirada reflexiva sobre sus actos de lectura y de escritura, con la finalidad de concienciar los recursos cognitivos que han puesto en juego. Así, hacer borradores, releer lo escrito, evaluar y reescribir para corregir en función de los propósitos del texto, todo ello es indispensable a la hora de asegurarse que la versión final muestre el recorrido de aprendizaje de niños y jóvenes.

El trabajo del docente en el momento de las **escrituras provisionarias**, se centra en alentar el proceso de planificación y revisión tan poco aceptados por los escritores noveles como necesario para generar ideas y escribirlas de manera satisfactoria. Las conversaciones acerca de las lecturas de “modelos” del género policial -sean literarios, fílmicos o periodísticos-, llevan tanto a pensar acerca de tópicos y tramas como sobre el estilo de escritura propio del género. Con Juan Mata ¹⁵ sostenemos que se aprende a escribir a partir de los modelos de trabajo de escritores profesionales antes que de las enciclopedias o manuales en los que se ofrecen claves para la escritura. Por otra parte, escribir sobre las lecturas, tal como asegura Mata, es un antecedente favorable para la escritura argumentativa. Esta idea viene a

¹⁵ MATA, J. (2004) **Cómo mirar a la luna. Confesiones de una maestra sobre la formación del lector**. Barcelona: Graó.

completar en el plano de la producción escrita, la relación que planteamos antes entre el *lector competente* y el *lector detective*.

Además de procesos relacionados con el razonamiento y el comportamiento inferencial, la lectura y la escritura de un relato policial apela al **plano emocional**, a las identificaciones y rechazos, a los reconocimientos y distanciamientos propios del accionar humano. Por ello, un entorno mediador que incluya variadas estrategias docentes, buenos libros y posibilidades de acceso a Internet, facilita tanto las múltiples representaciones del mundo, su manipulación interna, su recreación y proyección, como los fenómenos de empatía, de placer y sufrimiento que pueden provocar las historias narradas.

La intertextualidad

Ahora bien, en *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”* sabemos que lo policial no solo lo hallamos en las novelas sino también en otros géneros discursivos, por ello la propuesta invita a frecuentar múltiples textos. Se propicia, así, la lectura de cuentos, crónicas periodísticas, historietas, películas, series televisivas. También, se alienta la lectura de blogs y de sitios webs dedicados al policial.

La apertura a otros géneros discursivos con la finalidad de profundizar el concepto de “leer” y de ampliar el corpus de lecturas, nos conduce a una de las ideas fuerza del Programa: la *intertextualidad*.¹⁶ De forma tal que si un texto puede remitir a uno o más textos, podemos arribar a que sobre un texto se proyectan no solo las lecturas realizadas por quien lo escribe, sino también las lecturas de quienes lo leen.

En esta línea, desde los materiales para docentes que producimos para cada obra literaria,¹⁷ animamos a maestros y profesores a indagar en producciones policiales de diversas culturas y en diversos soportes, porque

¹⁶ KRISTEVA, J. “La palabra, el diálogo, la novela”, pág.190. En **Semiótica I** (1978) Madrid: Fundamentos. Kristeva retoma a Bajtín y dice: “... un descubrimiento que es Bajtín el primero en introducir en la teoría literaria. Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de ‘intertextualidad’, y el lenguaje poético se lee, al menos, como ‘doble’”.

¹⁷ Nos referimos a los Cuadernillos Docentes Nos. 1 al 7 que pueden descargarse en PDF desde la página oficial del Programa.

sabemos que desde una lectura intertextual se establecen múltiples conexiones no solo con la literatura sino también con el cine, las series televisivas, la fotografía, la música, las artes plásticas.

Como muy bien lo expresa Joaquín M. Aguirre Romero:¹⁸ *“La intertextualidad es un estado necesario del texto, una condición básica. También lo es de la condición humana. Como humanos recibimos un legado y dialogamos con él. Tejemos nuevos textos con los hilos que recibimos. Los tejidos resultantes son valiosos en la medida en que mantienen ese equilibrio entre ‘lo dado y lo creado’...”*

Este recurso de la Literatura que afirma que toda realización textual ha de entenderse como un **espacio polifónico**, con apertura, en el que se entrelazan temas, argumentos, personajes, exige al lector una serie de conocimientos que le permitan descubrir la obra literaria como resultado de una construcción significativa, en la cual las referencias a otros textos constituyen un elemento fundamental.

Pero no solo aludimos a una conexión desde la mera asociación de ideas, o a la tipificación de las fuentes o influencias, o a la imitación, sino que estamos hablando de la propia esencia que define a lo textual. Así, buscamos que el docente -desde su acción mediadora- colabore como lector competente de Literatura para que sus alumnos, una vez reconocido que todo texto remite a otros textos precedentes (literarios, no literarios, del Arte en general) pueda desde la escritura, transformarlos o transgredirlos.

En *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”*, las relaciones intertextuales más logradas entre textos literarios (cuentos y novelas) y entre la literatura, el cine, el periodismo y otras manifestaciones artísticas, se realizaron a través de autores reconocidos, nacionales e internacionales, leídos con anterioridad o por referencias que de manera literal, metafórica o metonímicamente, aparecen en las novelas seleccionadas.

Ahora bien, en el entramado de lo cotidiano que construimos en las aulas es inevitable también establecer relaciones con el contexto próximo, propio de

¹⁸ AGUIRRE ROMERO J.M. (2001) **Intertextualidad: algunas aclaraciones**. Madrid: UCM (disponible en línea: <http://www.literaturas.com/16colaboraciones2001jmaquirre.htm>)

pequeñas o grandes ciudades en las que transcurren historias teñidas de violencia. Esta instancia posibilita abrir el diálogo en el aula centrado en el reclamo del proceder ético de los personajes, en especial, de quienes tienen que llevar adelante la investigación y de quienes tienen que impartir justicia.

En este tópico de la investigación en torno a la obra literaria policial, la escritura, la intertextualidad y la no ficción, compartimos algunas de las actividades que acercamos a los docentes, tareas que incluyen -desde su complementariedad- lo analógico y lo digital. Son propuestas que aparecen en los Cuadernillos Docentes,¹⁹ en el Apartado 3 que lleva por título: “Manos a la obra con la Obra”.²⁰

Propuestas

[Novela *Octubre, un crimen de Norma Huidobro*]

- a. En “**La carta robada**” de Poe, la carta, justamente, es el texto fundamental, la pieza clave del misterio. En la novela de Huidobro hay una carta que se convierte en un elemento clave del argumento. Examinar ambas cartas e indicar en qué consiste la importancia de estos textos para la construcción del enigma.
- b. Elaborar un listado con las conjeturas que realizan los detectives a partir de su aparición o desaparición.
- c. Comparar las conjeturas utilizadas por uno y otro investigador.

[Novela *El hombre que quería recordar* de Andrea Ferrari]

- a. Visionar la película **Nueve reinas** (Dirigida por Fabián Bielinsky. Año 2000)
- b. Conversar sobre el tópico del engaño y el contexto social que se muestran en el film.
- c. Establecer semejanzas y diferencias entre el film y la novela de Ferrari en torno a estos dos tópicos.

¹⁹ Los Cuadernillos Docentes serán tratados en el Capítulo 3.

²⁰ Acerca de las propuestas y del enfoque didáctico-curricular de las mismas profundizaremos en el Capítulo 3.

[Novela *La Katana Perdida* de Ángeles Durini, Mario Méndez, Graciela Repún y Franco Vaccarini]

a. Leer el cuento “La aventura de la casa vacía” de Arthur Conan Doyle. Consulta:

http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/doyle/la_aventura_de_la_casa_vacia.htm

b. Conversar sobre las características del investigador Sherlock Holmes y su ayudante Watson y, las de Emilio Casis y su ayudante Aurelia Montes.

c. Establecer semejanzas y diferencias entre las dos parejas protagónicas.

d. Comparar cómo se describen las acciones de Sherlock en el precipicio y las de Casis en el bosque, capítulo “En mi Chevrolet alquilado” (punto de vista de Emilio) y capítulo “Soy la Mujer Maravilla” (punto de vista de Aurelia).

[Novela *Un caso de novela* de Marisa Potes]

a. Visionar en Youtube cómo ejerce la observación Sherlock Holmes: <https://www.youtube.com/watch?v=hl3XWLgAMC4>

b. Dialogar en pequeños grupos sobre la información que Holmes rescata del contexto y de los personajes con los que conversa.

c. Comparar el comportamiento de Pablo Buenaventura en el Capítulo 9, con el accionar de Sherlock Holmes.

Finalmente, nuestra apuesta por el género policial encuentra una interesante síntesis conceptual en las palabras de los escritores Javier Chiabrando, uno de los creadores del Festival Azabache²¹, y Ernesto Mallo, hacedor del Festival BAN!²²

“... la novela policial es una reivindicación del argumento como columna vertebral (o una posible) de la literatura. [...] Tiene la fuerza del argumento, el poder de la historia, lo que se puede contar a un amigo, lo que se puede

²¹ Festival dedicado, primordialmente, a la literatura policial que se realizó desde 2010 hasta 2015, en la ciudad de Mar del Plata, República Argentina. Contó con la presencia de Claudia Piñeiro, Guillermo Saccomano, Eduardo Sacheri, Carlos Salem, Juan Sasturain, Javier Sinay, Jon Lee Anderson, entre otros autores.

²² Festival BAN! Buenos Aires Negra es el Festival que desde 2011 y hasta 2015 se realizó en la ciudad de Buenos Aires. Incorporado al circuito de literatura policial internacional ha contado con la presencia de Petros Márkaris, Karim Miské, Paco Haghenbeck, entre otros. Junto con los escritores, confluyen abogados, forenses, sociólogos, criminalistas, hackers, policías, psiquiatras y ex delincuentes. En octubre de 2018 vuelve a instalarse en Buenos Aires.

transmitir en una sobremesa. La novela policial es la que, más allá de los méritos artísticos que pueden escasear, propone casi siempre sorpresas argumentales.

[...] Muchos de los personajes del género son reconocibles porque es gente muy parecida a uno y eso logra que nos sintamos identificados de una u otra manera, que nos veamos adentro de cualquier novela del género. Luego están los otros personajes: detectives y policías que son los que hacen que la historia avance.

[...] El futuro (quizá el presente) es seguir rompiendo todos los límites posibles y hacer que toda novela policial pueda también ser leída en otras claves, sea de ciencia ficción, de parodia. Esto ya va sujeto al proyecto de cada escritor, y acá no conviene abundar porque no es bueno mostrar todas las cartas.”

Javier Chiabrando²³

“Lo atrapante es su actualidad, y también que habla de nuestro tiempo, de nuestras preocupaciones, de nuestros miedos y de nuestra opresiones. El policial produce modelos de identificación muy fuertes, tanto para el que cree a pie firme en el respeto a la ley como para aquel que le gustaría burlarla. Tanto al que ansía justicia como al que le encanta que el criminal se salga con la suya. [...] Creo que la novela policial está muy atenta al acontecer cotidiano y a los rumbos que va tomando la criminalidad. En ese sentido el arte siempre va más rápido que la ley y la justicia, ya que estas solo pueden obrar sobre hechos del pasado, en cambio el arte bien entendido siempre tiene algo de profético y algo de redentor.”

Ernesto Mallo²⁴

²³ CHIABRANDO, J. “El género policial. Antes y ahora”. En: VV.AA. (2012) **Cuadernillo Docente Nº 4. Argentina**. Buenos Aires: Ediciones SM-Argentina, págs. 6-7.

²⁴<https://www.diarioregistrado.com/cultura/ernesto-mallo---el-policial-produce-modelos-de-identificacion-muy-fuertes-- a54a7664d42b51e2eea0152fe>

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN DEL LECTOR-ESCRITOR LITERARIO

Lectura, conversación y escucha

Las novelas elegidas no solo posibilitan que los alumnos, con la mediación de los docentes, establezcan links con otras obras, otros autores, otros lectores, sino también que produzcan textos de manera colaborativa, en tanto el título del Programa así lo explicita: “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*”.

Leer y conversar acerca de la novela, conlleva actividades provechosas tales como escuchar y hablar para construir sentido en colaboración con compañeros y docentes. Esos intercambios permiten descubrir nuevas imágenes, otras historias inadvertidas o aquellos significados que son menos visibles. La revelación de diversos escenarios en la novela no solo enriquece la trama sino que hace posible prácticas educativas que facilitan estrategias de lectura dialógica; de actividades de escritura y de expresión artística colaborativas.

Escuchar y hacer oír la propia voz entre pares y con los docentes sobre la novela que se lee, facilita la comprensión del texto. Una comprensión que excede el simple reconocimiento de personajes, escenarios y secuencias, para centrarse en la complejidad de la trama, las voces que narran, sus historias ocultas.

Cuando el lector, según afirma Cassany,²⁵ no solo busca ideas principales sino que, por ejemplo, realiza inferencias acerca de la intención del autor, está superando el momento de la comprensión como experiencia subjetiva para ingresar en la experiencia intersubjetiva ²⁶ de la interpretación crítica,

²⁵ CASSANY, D. (2009) **Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura**. Barcelona: Paidós Educador.

²⁶ Acerca de la importancia de compartir la experiencia intersubjetiva desde la reflexión sobre las prácticas docentes, hablaremos en el próximo capítulo.

con mayor reflexión y más diálogo, desarrollando así lo que él define como *prácticas letradas*.

De esta manera, la apropiación del significado es mayor y también son mayores las posibilidades de descubrir lo que cada uno es capaz de crear y recrear -tanto desde la oralidad como desde la escritura- más allá de la repetición canónica, y así arribar a una verdadera autoría de pensamiento.

Escritura colaborativa y autoría

La idea de autoría de pensamiento remite no solo al proceso de construcción o creación por parte de cada niño o joven sino que, fundamentalmente, conduce al placer que produce el descubrimiento de algo que estaba en el autor y que desconocía.

En el mismo sentido, entendemos que *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”* prioriza rescatar y profundizar en los propios docentes esa autoría de pensamiento, en la medida en que la participación en el Programa supone compartir experiencias de aula, logros y dificultades, reflexiones y argumentaciones que les facilitan darse cuenta de por qué eligen una u otra alternativa de enseñanza.

Así, se fomenta la autoría en el ámbito escolar tanto entre los docentes que desean enseñar para que sus alumnos aprendan, como entre los propios alumnos que se descubren leyendo una obra literaria compleja, que intercambian puntos de vista con el grupo clase, que escriben acerca de esa obra o que producen a través de diversas expresiones artísticas.

Tanto para el paradigma del constructivismo social (Vigotsky²⁷ su primer exponente) como para la concepción dialógica del hecho educativo (Freire²⁸ como referente principal), el aprendizaje no es solo el resultado de un proceso interno sino que es un constructo social, en el que antes que la interiorización individual de significados, se da la posibilidad de compartirlos

²⁷ VIGOTSKY, L. (1998) **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

²⁸ FREIRE, P. (2006) **La importancia de leer y el proceso de liberación**. México: Siglo Veintiuno Editores.

mediante un intercambio activo con el mundo. En este intercambio se negocian y se crean significados en el marco del diálogo y la colaboración.

La colaboración o cooperación (“operar con”) supone un compromiso con los otros que supera el solo intercambio de ideas para llegar al debate acerca de las mismas. Supone la posibilidad de aprender de otros y con otros. Por su parte el diálogo tiene un fuerte sustento comunicativo en base a la fuerza que da el lenguaje, y un valor democrático ya que su aporte conceptual está dirigido a la participación y a los acuerdos logrados entre todos.

Cuando ambos procesos se complementan, la regulación del pensamiento propio y del otro -posible en situación de auténtico diálogo- culmina en verdaderas acciones colaborativas y propositivas de los participantes. Según Habermas ²⁹ esa regulación entre el pensamiento y la acción es la que da lugar a la fuerza de los argumentos, como la única fuerza que debe prevalecer en situación de tener que tomar decisiones conjuntas. Diálogos, propuestas colaborativas de lectura y escritura, aulas transformadas en talleres de escritura o en redacciones periodísticas, de todo ello se nutre el Programa.

Ahora bien, como toda actividad humana mediada por el lenguaje, el diálogo en el aula requiere de una construcción entre el grupo-clase y el docente que enseña Literatura. Esta construcción es más factible en un entorno en el que circulan buenos libros, variedad de autores y géneros, y tiempo destinado a conversar acerca de ellos. Esto permite que los alumnos puedan ponerse en el lugar de los personajes y se generen sentimientos de empatía; que logren descubrir nuevas relaciones entre hechos y actantes; que lleguen a construir otras representaciones del mundo que los conduzcan a la simulación de escenarios y de desenlaces.

Estos momentos de intercambio dialógico entre lectores activos, da lugar además a procesos de anticipación, de formulación de hipótesis y, muy especialmente, a argumentaciones que deben ser explicadas y defendidas por quienes las sostienen. Los docentes aseguran que en muchos casos el interés por incluir el parlamento de un personaje preferido, hizo que alumnos silentes se animaran a escribirlo y luego a expresarlo oralmente, por ejemplo

²⁹ HABERMAS, J. (1991) **Escribir sobre moralidad y eticidad**. Barcelona: Paidós.

en los radioteatros generados a partir de la novela. También la elaboración de las máscaras de los personajes dio lugar a la exteriorización de sentimientos en niños que solían aparecer más aislados o retraídos.

En el transcurso de la lectura de cuentos y novelas policiales, la consulta familiar acerca del rol de los abuelos en la crianza de sus nietos, o la información proveída por un padre conocedor de temas relacionados con la neurobiología (como en el caso de la novela de Andrea Ferrari donde uno de los protagonistas, supuestamente, padece de amnesia) provocan enriquecedoras conversaciones entre padres e hijos que llegan hasta el aula y suscitan nuevos intercambios dialógicos e impensadas actividades de investigación.

Por ello, estamos convencidas de que trabajar en un **proyecto interdisciplinario** en el aula, asegura la participación activa de los involucrados y esta sería imposible sin largos y, en algunos casos, arduos momentos de conversación con diálogos encendidos y con negociaciones necesarias para dar lugar a un producto final que represente a todos.

Las Nuevas Tecnologías

A los links intertextuales que se suscitan entre obras literarias y otras artes, en *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”* incluimos los links que posibilitan las nuevas tecnologías tanto para intercambios dialógicos, a los que referimos en párrafos anteriores, como para alentar prácticas de escritura entre docentes y alumnos de Argentina y también, con alumnos y docentes de los distintos países que participan.³⁰

En estos años, se han reunido en la Web del Programa -que invitamos a consultar-, importantes testimonios y aportaciones. También, actividades en consonancia con el concepto de “prácticas letradas”. A continuación, acercamos algunas propuestas -extraídas de los Cuadernillos Docentes-, que dan cuenta de los intercambios dialógicos, de la escritura colaborativa, de la diversidad de géneros discursivos y del uso de las nuevas tecnologías que alienta este Programa.

³⁰ Al momento de esta publicación participan en el Programa: Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Propuestas

[Novela *Octubre, un crimen* de Norma Huidobro]

- a. Leer historietas basadas en cuentos y/o novelas a fin de reconocer las características del género discursivo.
- b. Elegir escenas de la novela de Huidobro para realizar una historieta, en coautoría con alumnos de otra escuela y con la colaboración del área de Informática, o de Comunicación y Arte.
- c. Realizar un boceto de las viñetas y contactar mediante Internet con los alumnos de la otra escuela a fin de enviar y recibir producciones.
- d. Leer la historieta recibida, contrastar con la propia producción y reenviar una producción modificada del cómic a la otra escuela.
- e. Luego de tres intercambios, arribar a la versión final acordada por ambos alumnados.
- f. Subir el material producido en el sitio Web y/o Blog de la escuela para compartirlo con las otras escuelas que participan en el Programa.

[Novela *El hombre que quería recordar* de Andrea Ferrari]

- a. El recorrido “de periodista a escritor” que realiza Santiago encuentra en Pepe al mentor de ese pasaje. ¿Cómo se visualiza ese proceder en la obra? ¿Ha sido adecuado, inadecuado? Explicar el porqué.
- b. Compartir sus opiniones con lectores de otra escuela a través de Internet (Skype).

[Novela *La Katana Perdida* de Ángeles Durini, Mario Méndez, Graciela Repún y Franco Vaccarini]

- a. Releer el capítulo “**Hachi (Ocho)**” que muestra lo acontecido el día del rescate de la katana de Arakaki en la casa de Takebara.
- b. Indagar sobre historietas y, especialmente, el manga japonés, en revistas y en sitios de Internet.
- c. Con la colaboración del área de Informática, o bien de Comunicación, realizar en pequeños grupos el capítulo en historieta.
- d. Ponerle título en español.
- e. Elegir una de las historietas creadas y publicarla en el periódico escolar, en el blog y/ o en el sitio web del colegio.

[Novela *Un caso de novela* de Marisa Potes]

- a. Releer **Un caso de novela** a fin de establecer diversas secuencias narrativas teniendo como Ejes los títulos de cada capítulo.
- b. Leer guiones de cine y/o de ficciones televisivas.
- c. Con la colaboración de Informática, Comunicación y Arte, realizar breves guiones basados en la novela.
- d. Producir cortos a partir de los guiones creados.
- e. Subirlos a You Tube a fin de compartirlos con otras escuelas y otros lectores que participan en el Programa.

Estas actividades reflejan cómo la “tecnología” de la obra literaria se convierte en la puerta de acceso a las nuevas tecnologías y, consecuentemente, al conocimiento. Esto implica que, desde “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*”, se propicia tanto el abordaje de géneros discursivos relacionados con la literatura, el cine y el periodismo como el abordaje de los nuevos géneros discursivos en Internet.

Entonces y en línea con el pensamiento de Felipe Zayas, estamos convencidas de que “... *las TIC no son herramientas o recursos para la lectura y la escritura, sino que afectan a las prácticas de lectura y de escritura concebidas como prácticas sociales; y, por tanto, saber usarlas adecuadamente forma parte de lo que hoy se entiende por alfabetización.*”³¹

Y, agregamos: lo que hoy se entiende por **literacidad**, por letrismo.³² En este sentido, el Programa propicia la literacidad tecnológica a partir de -por ejemplo- la escritura en Blogs, donde se alientan prácticas multimodales mediante la incorporación de formatos visuales.³³

Favorece diversas prácticas de lectura -literarias y no literarias-, a través de la “búsqueda de información” sobre: el género policial y sus mayores exponentes; novelas y películas policiales; crónicas periodísticas relacionadas con hechos delictivos; detectives famosos, enigmas desvelados

³¹ Puede consultarse en <http://www.fzayas.com/escribir-en-la-red-los-nuevos-generos-discursivos/>

³² Letrismo: citado como neologismo en CASSANY, D. (2012) **En línea. Leer y escribir en la red**. Barcelona: Anagrama. P. 124

³³ En los formatos visuales incluimos imágenes estáticas (fotos, dibujos) e imágenes dinámicas (videos caseros, tráiler, series de animación).

y casos no resueltos. También, habilita a conocer Webs dedicadas al género, algunos sitios de autor y de revistas especializadas.

Otros artefactos digitales que animamos a utilizar, en tanto dan lugar al trabajo colaborativo, son los Murales digitales que pueden incluirse en un Blog, o bien, en un Wiki. En esta misma línea y como proyecto de aula, se propone la transtextualidad de la novela a través del Cómic Digital.

Es innegable que vivimos inmersos en una realidad multimedia de allí que una de las actividades que recibió una acogida favorable por parte de docentes y de alumnos, fue la de crear y editar Videos, a partir de la escritura colaborativa de un guion basado en la lectura “compartida” de la novela. Acerca de la literacidad tecnológica compartimos dos testimonios de docentes.

Testimonios

[Chat entre la Pareja Pedagógica y la Prof. Laura, 1º año, nivel secundario, San Justo, Gran Buenos Aires]

PP.: -¿Cómo iniciaste el acercamiento a la novela **La Katana Perdida**?

L.: Comenzamos, antes de las vacaciones, leyendo cuentos policiales. Trabajamos con la versión libro - álbum de “Tres portugueses y un paraguas” de Rodolfo Walsh ilustrado por Calveiro, “El crimen casi perfecto” de Roberto Arlt y “La carta robada” de Edgar Allan Poe. Además, muchos alumnos conocían la serie **Sherlock** así que también la comentamos.

PP.: - Muy buenos los textos que seleccionaste e interesante la inclusión de un libro álbum donde la ilustración tiene potencia textual. Otro logro es tu apertura para conversar sobre series que los alumnos conocen. Esta intertextualidad que surgió naturalmente con **Sherlock** fue posible por tu escucha atenta.

L.: -Creo que esta previa los preparó para la lectura de una novela con cierta complejidad por los diversos narradores que aparecen y los dos momentos históricos. Fue todo un desafío descubrir quién habla y desde qué lugar y tiempo lo hace. Les pareció interesante.

PP.: -¿Qué actividades de escritura realizadas en las Jornadas o de las propuestas del Cuadernillo han podido hacer a lo largo de estos dos meses?

L.: -Trabajé directamente sobre la consigna de pensar en un proyecto: “*El aula como sala de redacción del periódico de Cabalango*”. Entonces comencé por revisar los saberes previos de los alumnos sobre textos periodísticos, periódicos y diarios digitales. Después, les propuse convertir la clase en el equipo de redacción de un periódico digital de la localidad de Cabalango.

PP.: -¡Bien! Un proyecto que alienta la escritura con un propósito. Además, propicia el interjuego entre la ficción (la localidad de Cabalango en la novela) y los datos reales de ese sitio en la provincia de Córdoba. ¿Cómo continuaron?

L.: -. Después de la tarea de investigación sobre Cabalango y la recolección de datos que hicieron entre todos, los alumnos se dividieron las tareas. Algunos escribieron crónicas; otros noticias. Tuvimos en cuenta: el clima, el humor gráfico, las entrevistas, y las publicidades. Contábamos también con dos directores / editores y dos diseñadores gráficos (que eran cuatro alumnos, por supuesto). A medida que los alumnos escribían su parte lo subían a un documento de drive que veíamos y discutíamos en clase, conectando un ordenador al proyector.

PP.: -Un verdadero trabajo colaborativo, con diversidad de géneros discursivos. Y en esta producción multimedia se afianza la interacción “escritura-lectura-reescritura”.

L.: -En este momento los diseñadores gráficos están terminando de organizar los textos recibidos en formato de periódico. Pensamos tenerlo listo en dos semanas.”

[Relato de Elena, Bibliotecaria escolar, que conformó equipo con las maestras de 6º y 7º grados, nivel Primario, ciudad de Buenos Aires]

“Como actividades previas a la lectura de la novela, mostramos en Prezi una completa información sobre el género policial. Luego vimos algunos capítulos de “Sherlock” que los atrapó y concluimos este primer acercamiento al género, leyendo en pantalla cuentos policiales de Julio Cortázar.

En el Blog de nuestra escuela (www.biblio3de8.blogspot.com.ar) hay un link al Gloster con el nombre del Programa, que contiene la biografía de la autora de **El hombre que quería recordar**; fotos y el video de su encuentro con los alumnos de sexto y séptimo grados en el auditorio de Ediciones SM.

También, la escritura del Capítulo 12 de la novela que por un error de numeración (error tipográfico) no aparece en el libro.

Como no estaban conformes con el cierre de la novela, los alumnos quisieron escribir el capítulo final donde se mostrara el reencuentro de Santiago y Pepe (el detective y su ayudante). Como la novela está estructurada en dos partes, les propusimos escribir la Tercera Parte. Aceptaron y fueron más allá: nos plantearon diseñar una nueva tapa acorde con el final de la historia.

Así, escribieron de manera colaborativa el reencuentro entre los protagonistas. Hicieron varias relecturas de la novela para sostener el hilo argumental y la exactitud de algunos datos, por ejemplo, el nombre del hospital donde estuvo internado Pepe luego del accidente. La producción escrita llevó varias clases y en una de ellas, un grupo planteó la posibilidad de anexar a ese texto en común, tres finales posibles para que los lectores (los visitantes del Blog) eligieran el que más les gustaba. La propuesta fue aceptada por todos y, entonces, se dividieron en tres grupos.

El resultado fue un Libro digital con su tapa, el Capítulo 20 y tres finales. Un desenlace trágico, otro con sobresaltos y el final feliz. También en el Gloster aparece el Diario digital creado ad hoc con la noticia del premio de Literatura que le otorgan a Santiago por su novela, noticia que posibilita el reencuentro de los protagonistas.”

Análisis de los testimonios

En el caso de la Prof. Laura consideramos como un logro de su práctica, la inclusión del cuento policial de Rodolfo Walsh en el formato de Libro Álbum en tanto favorece la competencia lúdico-expresiva³⁴ del alumno. En este formato o macrogénero como lo define Cecilia Bajour³⁵, la ilustración adquiere protagonismo y es una opción atractiva para los nuevos lectores, verdaderos lectores polisémicos.

³⁴ En el Capítulo 3 nos referiremos a las competencias que propicia este Programa.

³⁵ Cecilia Bajour es Magister en Literatura Infantil. Autora de **La orfebrería del silencio. La construcción de lo no-dicho en los libros-álbum** (2016) Córdoba: Editorial Comunicarte. También publicó un interesante artículo -en coautoría con Marcela Carranza- sobre “El libro álbum en Argentina”, en la Revista “Imaginaria”: <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>.

Sabemos que la conexión “imagen – discurso verbal” genera un metalenguaje acorde con este tiempo que transcurrimos pero, además, estamos ante una propuesta estética que moviliza la observación. Aquí radica otro acierto en la elección de la docente pues la lectura del Libro Álbum le permitirá establecer su correlato con el detective, quien también ejercita la observación en su búsqueda de pistas y de sospechosos.

La intertextualidad que establece con la serie **Sherlock** le ayuda a sostener la coherencia en uno de los objetivos que se ha propuesto: la formación de lectores-escritores multimediales. Finalmente, la propuesta de crear el Diario digital profundiza desde la complementariedad analógico-digital, la idea de la escritura colaborativa con un propósito significativo para el grupo-clase.

Desde su rol de Bibliotecaria Escolar, Elena se hizo cargo de la coordinación del Programa en la escuela. Con las docentes de 6º y 7º grados estableció lo que denominamos una interesante “Triada Pedagógica”; así dio espacio a acciones conjuntas y producciones diversas. Sus aportaciones no solo desde el conocimiento en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil, sino también en el terreno de la Tecnología, abrió el camino a variedad de lecturas literarias, productivas conversaciones sobre los textos y, muy especialmente, la utilización de diversos artefactos digitales. Con todo ello adquirió relevancia la tarea de escritura colaborativa. En este sentido, destacamos la producción del Libro Digital donde la creación de la Tercera Parte de la novela dio lugar a la autoría de los alumnos y mostró la multiplicidad de estrategias que se pusieron en juego.

CAPÍTULO 3

LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y LA ESCRITURA

Acerca del “hacer con otros”

El Programa “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*”, si bien es presentado como una propuesta concebida por un equipo docente que actúa por fuera del contexto escolar, gracias a su formato y contenido logra ser apropiado rápidamente por los directivos y los docentes que deciden participar en él. Su impronta es trabajar junto con los educadores -directivos, maestros, bibliotecarios y profesores. Acompañarlos en sus dudas y dificultades, alentarlos en sus logros y cambios.

Básicamente trata sobre la disponibilidad para aprender, para acompañar, asesorar, reflexionar “con” y hacer ajustes, en función de alcanzar uno de sus principales objetivos: que alumnos y docentes disfruten de su propia autoría. En este sentido, el trabajo con otros es muy valorado por la riqueza de miradas y la variedad de puntos de vista respecto a una misma problemática. En nuestro caso: la lectura y la escritura en torno al género policial. De allí que, desde el inicio, fue necesario acordar algunas cuestiones básicas entre quienes interveníamos. Cuestiones tales como:

- Estar dispuesto a identificar un problema común o una situación de la práctica que sea enriquecedor para analizar en forma colaborativa. Por ej.: formar lectores autónomos y productores de diversidad de textos en la escuela.
- Reconocer aspectos del conocimiento que cada uno de los participantes en el Programa puede aportar al trabajo colegiado, referidos a las áreas curricular (enfoque de la Literatura, secuencias didácticas), pedagógica (la autoría del que aprende y del que enseña, operaciones cognitivas y metacognitivas), de las nuevas tecnologías y del mundo de las artes.
- Complementar las diferentes miradas que permitan dar una respuesta más ajustada al problema a partir del diálogo *teoría-práctica-teoría*, o bien, *práctica-teoría-práctica*. Esto supone un espacio para la reflexión y la

mirada crítica, que luego lleve a cada docente a decidir qué es lo más conveniente para su grupo.

- Reconocer la autoría de nuevos saberes pedagógicos logrados entre todos.

Todo ello habilita el trabajo colaborativo como una construcción y, como tal, se pone en práctica mediante orientaciones pedagógico-didácticas; desde la reflexión conjunta acerca de una situación de aula específica; a partir de la evaluación de alguna estrategia que resultó relevante. Estas diferentes formas muestran también el camino de la construcción desde un acercamiento personal con los docentes para trabajar juntos, lo que supone un compromiso mutuo y un genuino interés. Así, nuestro trabajo como capacitadores consistió (y consiste) en sostener ese interés con una propuesta teórico-operativa potente, elaborada en función de la particularidad literaria y pedagógica de cada una de las novelas policiales que ofrecemos.

Capacitar = Acompañar + Asesorar

Con relación a nuestro quehacer como capacitadores, los **Cuadernillos Docentes**³⁶ son uno de los pilares significativos del Programa, en tanto permiten visualizar el diálogo entre teoría y práctica. Fueron ideados no solo para el apoyo y el seguimiento de las acciones en el aula, sino también para una instancia muy interesante como lo es la capacitación de los docentes en su propio ámbito escolar; una modalidad que, en Argentina, se denomina “capacitación en servicio”.³⁷

El acompañamiento a los educadores lo realizamos bajo una figura de complementariedad profesional reconocida como **Pareja Pedagógica** que consiste en el trabajo colegiado entre un especialista de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura, y un especialista en el área Pedagógico-Didáctica, o de las Ciencias de la Educación. Una tarea que supone transacciones complejas entre ambos campos del saber (“entre ambos textos”, afirmamos), que culminan en un decir compartido y relevante (“un intertexto

³⁶ Se trata de siete Cuadernillos Docentes elaborados por el equipo multidisciplinario de AANA para cada una de las novelas policiales que, desde 2009, se abordan en el Programa.

³⁷ Durante más de veinte años y en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, nos hemos desempeñado como capacitadoras de docentes “en servicio”, de escuelas públicas de los niveles primario y secundario, constituyendo la figura de Pareja Pedagógica. (Las Autoras)

enriquecido”), destinado a acompañar a los docentes en la comprensión -revisión o reafirmación- de los significados pedagógico-curriculares, presentes en sus prácticas.

En este sentido, en los Cuadernillos Docentes se alienta a los educadores a reflexionar, en primer lugar, sobre su condición de lectores, escritores y enseñantes de Literatura, en el contexto institucional en el cual se desempeñan. En segundo lugar, se les propone la posibilidad de incursionar de manera asistida en la investigación de su propia práctica.

Para cumplir tales propósitos, estos materiales de consulta incluyen no solo un marco teórico referencial pedagógico-didáctico -desarrollado en forma de ejes temáticos específicos para cada novela policial- y variadas propuestas de actividades para el aula, sino también ofrecen bibliografía comentada, tanto en soporte analógico como digital.

En el diseño de los Cuadernillos Docentes, el Apartado 3 titulado “Manos a la obra con la Obra” es el que contiene propuestas para llevar al grupo-clase. Nos interesa hablar sobre esta Sección pues aquí se ofrece al educador diversas actividades sobre la base de dos variables: por un lado, los contenidos-eje de cada novela; por el otro, las competencias, habilidades y estrategias que se busca desarrollar en el grupo clase. La primera de las variables hace hincapié en temas de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura que pueden desplegarse a partir de la lectura de cada obra literaria.³⁸ En lo que concierne a la segunda variable, se focaliza en cinco competencias que contiene la competencia comunicativa:

Competencia Lingüística
Competencia Textual
Competencia Literaria
Competencia Tecnológica
Competencia Lúdico-Expresiva

³⁸ Acerca de los temas, tópicos y contenidos hablaremos en detalle en el Capítulo 4.

Entre las que mencionamos en el cuadro anterior, ocupa un lugar especial en el Programa el desarrollo de la competencia tecnológica. La encuadramos dentro de la tarea colaborativa en propuestas que remiten a la creación de Blog, Afiche, Mural, Lienzo Digital, y a la utilización de herramientas de Geolocalización. Consideramos que esta inmersión en la literacidad tecnológica propicia la tarea en equipo tanto de los alumnos como de los docentes.³⁹

En cuanto a las habilidades que priorizamos son las que requieren del intercambio discursivo (la conversación), del pensamiento crítico, del saber comunicar ideas en forma oral y/o escrita en diversos soportes, de la toma de decisiones, de la formulación de preguntas, de la búsqueda activa de información anexa, de la justificación de respuestas, de la argumentación lógica. Entendemos como sustancial en *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”*, alentar competencias y habilidades que generen estrategias de aprendizaje destinadas a encarar y resolver las complejidades que presentan tanto los textos literarios como los académicos, y todos aquellos que suponen un lector activo y un sujeto capaz de producir textos. Así escuchar y hablar para otros, sostener argumentos, leer para buscar información precisa, escribir y reescribir un texto, son algunas de las estrategias que facilitan la lectura de una novela, de un ensayo o de un texto de opinión.

En lo que respecta a las estrategias de enseñanza tan propias de cada docente frente a su grupo-clase, nos animamos a aseverar que es necesario superar la explicación y priorizar la interpelación. Silvia Bacher citando a Freire, enfatiza el nuevo rol del docente en la era digital donde el conocimiento circula cada vez más sobre la base de nuevos soportes y ello conduce a interpelar: *“...la figura del maestro preguntador capaz de promover estudiantes preguntadores, es necesaria para que el encantamiento que producen las nuevas tecnologías no inhiba la capacidad de interrogar, de cuestionar, de pensar”*.⁴⁰

Es preciso destacar el **sustrato ético** que se impone en estas prácticas de la Pareja Pedagógica, por ser las aulas espacios en donde se exponen debilidades y fortalezas del hacer docente y ante los cuales se da prioridad al

³⁹ Sobre la literacidad tecnológica nos hemos referido en el capítulo anterior.

⁴⁰ BACHER, S. (2009) **Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital**. Buenos Aires: Paidós.

respeto por sus decisiones. En todos los casos destacamos los logros y nos apoyamos en ellos para ayudarlos a revisar sus dificultades. Y esto se visualiza en el encuentro presencial de la Pareja Pedagógica con maestros y profesores, que se encuadra en la modalidad de **Visita a las Escuelas**.

La Visita tiene dos propósitos relevantes: por un lado, acompañar el devenir de las actividades; por el otro, generar un ámbito de reflexión contextualizado y potente para ambas partes. En estos espacios, se atiende el recorrido realizado por cada docente con su grupo de alumnos; se analizan las observaciones registradas; se conversa sobre los obstáculos y los logros en función del marco referencial presentado en los Cuadernillos Docentes y en los documentos agregados ad hoc.

El contacto directo, como así también los intercambios mediante *correo electrónico* y *chat*, dan lugar a un pasaje acompañado y sostenido que va de la subjetividad de cada educador (siempre necesaria de reconocimiento), a la posibilidad de generar espacios de producción intersubjetivos. Los intercambios, las actividades propuestas y resueltas con los alumnos propician ideas imbuidas de verdadero conocimiento pedagógico, concebido para el ámbito de sus prácticas. Ideas que al ser compartidas entre pares, hacen nacer en los asistentes otras nuevas, acordes con sus respectivos contextos. A partir del trabajo en las aulas con la novela **El hombre que quería recordar**, compartimos dos intercambios mediados con docentes que dan cuenta de lo expresado anteriormente.

Intercambios mediados

[Correo electrónico de la Prof. Verónica, 4º año, nivel secundario, ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires]

“Les escribo recién ahora porque mañana comenzaremos con la lectura de la novela **El hombre que quería recordar** en uno de los cursos y dos semanas más tarde, con el otro. Iniciaremos con su lectura, parte en clase y parte en la casa. Les di como lecturas complementarias los artículos

de Javier Chiabrando⁴¹ y de Roberto Lafforgue⁴². También que visitaran la página de la escritora Andrea Ferrari. ¿Alguna sugerencia?”

[Correo electrónico. Respuesta de PP]

“Muy bien elegidos los dos especialistas en policial, además desde el escritor Javier Chiabrando puedes conectar con Azabache⁴³ y hablar sobre la importancia de un festival de literatura policial en Argentina, específicamente en Mar del Plata, y similar a otros que se hacen en diversas ciudades de Europa.

Una sugerencia: los videos de Rodolfo Palacios y Javier Sinay que están en YouTube⁴⁴ colaboran con la mirada de un periodista que escribe a partir de sus investigaciones. Esto se relaciona con el protagonista de la novela, un "periodista" amateur que luego deviene en escritor a partir de su experiencia con Pepe. Si te parece pertinente, adelante. También es un acierto que les hayas dado la página de la escritora para que indaguen.

Otra sugerencia: intenta la visita al diario **La Capital**⁴⁵ y quizá, un encuentro con Fernando del Río, ahora Jefe de la Sección Policiales y, además, otro de los organizadores de Azabache, podría interesarles a los alumnos. Más de una vocación surgió en las visitas a redacciones de diarios.”

[Relato del Chat entre Manuel, maestro, 6º grado, nivel primario y PP, ciudad de Buenos Aires]

“Dada la experiencia del maestro en el Proyecto (participa en el Programa desde 2009), la tarea previa al abordaje de la novela **El hombre que quería recordar** se vio enriquecida por la lectura de cuentos policiales de Roberto Arlt, Pablo de Santis y Jorge Luis Borges y, por la tarea de indagación sobre las características del policial, especialmente, acerca de los roles de víctima

⁴¹ “El género policial, antes y ahora”. Artículo escrito por Javier Chiabrando para el Cuadernillo del Docente N° 4. Material subido a la página oficial del Programa, en 2012, y citado en nota al pie 20.

⁴² Artículo recomendado y subido a la página oficial del Programa en 2014. En el link: <http://tintarojapoliciales.blogspot.com.ar/2012/09/el-cuento-policial-argentino.html>

⁴³ Se trata del Festival de novela policial citado en nota al pie 19.

⁴⁴ Rodolfo Palacios y el género policial. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=EFwXpEJj8AQ>

Javier Sinay y el género policial. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=0zZ4zS1DKbE>

⁴⁵ Diario **La Capital** de la ciudad de Mar del Plata, en la Provincia de Buenos Aires. Sitio web: <https://www.lacapitalmdp.com/>

y victimario y las hipótesis que manejan los detectives. Dice Manuel: *Los acompañé muy de cerca en la tarea de investigación pues se trata del primer contacto de alumnos de once años con el género policial.*

En cuanto a la lectura de la Tapa y la Contratapa del libro (lectura del Paratexto), posibilitó que los alumnos hipotetizaran sobre el argumento de la novela. Muy interesante ha sido la propuesta del maestro de regresar a la Tapa después de concluida la 'Primera Parte' de la novela, en tanto los alumnos han desplazado la hipótesis inicial sobre las manos de mujer que aparecen; ya no son las manos de la madre de Santiago sino las de otra mujer que, según ellos, aparecerá en la 'Segunda Parte' de la obra. En lo referente a las manos que tapan los ojos, los alumnos lectores mencionan a un hombre que intenta que Pepe no vea su pasado. Agregan que *ese personaje está en la novela, aunque todavía no apareció.*

El tema de la apariencia a partir del disfraz de sacerdote que adopta Pepe no fue bien acogido por los lectores, en tanto lo consideran *raro* e incluso señalan que *llama demasiado la atención y que debe sacárselo*. El ritmo de lectura es intenso en tanto ya han concluido la 'Primera Parte' de la novela; también es intensa la interacción dialógica en el aula mientras leen, a punto tal que entre sus hipótesis los alumnos señalan que el interlocutor de Santiago es un investigador. Esta presunción llevó al maestro a reescribir una propuesta de escritura que aparece en el Cuadernillo para Docentes, así propuso: *Crear el interrogatorio del investigador a partir del discurso de Santiago.*

Conversamos con el docente sobre actividades de escritura posibles y cómo seguir. Alentamos la relectura de la 'Primera Parte' a fin de que no queden 'cabos sueltos' porque la 'Segunda Parte' de la novela es más compleja, especialmente para lectores de 11 años.

El maestro comenta que los alumnos están ansiosos por continuar con la lectura y, al mismo tiempo, por escribir. Le interesaría realizar una de las propuestas del Cuadernillo: *la de escribir una noticia policial sobre un hombre desmemoriado 'al estilo de Santiago' a partir de un hecho de la realidad.* El docente recuerda el caso de un joven desmemoriado que fuera hijo de una

pareja de actores argentinos,⁴⁶ acaecido hace unos años. Acordamos que dicha noticia será objeto de lectura. Finalmente, le informamos que para el abordaje de noticia y crónica policial, le enviaremos el link de YouTube donde los periodistas Javier Sinay y Rodolfo Palacios hablan sobre cómo escribir ambos géneros discursivos. Y nos comprometemos a visitar la escuela en, aproximadamente, cuarenta días.”

Análisis de los intercambios

La Prof. Verónica transcurre su primer año en el Programa y está en la instancia de prelectura de la novela policial elegida, de allí su apertura a recibir sugerencias. Desde nuestro rol de Pareja Pedagógica sabemos que cuenta con tres “ayudas” en Mar del Plata, la ciudad donde desarrolla su actividad docente. La primera es que en esa urbe, anualmente, se realiza un festival dedicado a la literatura y al periodismo policial: el Festival Azabache. Por lo tanto, ella puede recurrir a los organizadores para que sus alumnos los entrevisten y obtengan *información de primera mano* (tal el discurso periodístico) sobre género, autores, temas.

Las otras dos colaboraciones que puede recibir de su ciudad, están en íntima relación con la obra literaria. Es que el proceso de investigación que lleva adelante Santiago, el protagonista -novel periodista y detective-, transcurre precisamente en Mar del Plata. La coincidencia entre el *contexto de la ficción* y *el de la realidad*, permitirá que a partir de una salida escolar por los sitios que aparecen en la novela, los alumnos conozcan, reconozcan y hasta evoquen lugares, arquitecturas, sabores y olores.

En esta interacción es donde comprobamos cómo el policial es una buena excusa para escribir sobre la propia ciudad. Pensamos en Camilleri quien a través del comisario Salvo Montalbano nos muestra Sicilia y sus platos típicos. También en Petros Márkaris, un verdadero cronista de la Grecia actual desde la mirada de su comisario Kostas Jaritos. El gran viajero, el detective Pepe Carvalho, la creación de Manuel Vázquez Montalbán, se erige en un perfecto guía de turismo en su andar por Las Vegas, Amsterdam,

⁴⁶ La noticia en el siguiente link: <http://www.lanacion.com.ar/1244276-la-increible-muerte-del-hijo-de-grimau>

Buenos Aires, Madrid. Y la sueca Camilla Läckberg nacida en Fjällbacka, una pequeña comunidad de pescadores a la que convirtió en el escenario de los terribles crímenes que Erika Falck y Patrick Hedström logran resolver.

A partir de esta reflexión sobre la presencia de lo citadino en los relatos, sobre el contexto próximo y su influencia positiva para alentar la escritura literaria en los alumnos, es que vislumbramos la necesidad de profundizar en los saberes previos de los docentes en relación a autores, novelas policiales y, en especial, en esta significativa conexión con lo urbano.

En ese andar en busca de pistas y de sospechosos, el detective de la novela elegida llega hasta la redacción de un diario donde recibe la información que necesita para resolver el enigma, de un periodista especializado en “casos policiales”. Así otra sugerencia que brindamos a la docente es la de tener en cuenta la tercera ayuda del propio contexto: en el diario **La Capital**, quien ejerce como Jefe en la sección “Policiales” es otro de los organizadores del Festival Azabache. Entonces, una visita a la redacción del diario y la filmación del encuentro de los alumnos con el Jefe de Policiales, a fin de indagar sobre hechos policiales resonantes acaecidos en Mar del Plata, será un material de gran valía para *escribir nuevos relatos* en torno al género.

En su tercer año en el Programa, el maestro Manuel presenta otro itinerario de lecturas y de escritura. A diferencia del caso anterior, aquí los alumnos cursan el nivel primario, en consecuencia son lectores que han desarrollado pocas estrategias de lectura y que están ante una obra literaria de cierta complejidad. Por ello es importante comprobar que en la actividad de prelectura de la novela, el docente focaliza en lo paratextual a fin de desarrollar la hipotetización. El hecho de formular hipótesis posibilitará la comprobación o rectificación de las mismas a medida que los alumnos avancen en la lectura. Estos avances y regresos, estos desplazamientos cohesivos, son los que colaboran para saber de qué va la historia que alguien cuenta a otro alguien. Estamos ante un claro ejemplo de metaficción que el docente resuelve a partir de intensas interacciones dialógicas en el aula y de una feliz propuesta de escritura como lo es la de “*Crear el interrogatorio del investigador a partir del discurso de Santiago.*”

Los autores y la escritura

En el desarrollo del Programa, un párrafo aparte merecen los **Encuentros con los Autores** de las novelas elegidas, que se realizan en forma presencial y, en ocasiones, a distancia. Con los docentes, la participación de los escritores siempre es presencial y esto resulta una experiencia sumamente provechosa por las convicciones que los autores transmiten en lo que hace al oficio de escribir y a la elaboración de las obras. Se trata del primer contacto “autor-lectores”. Una interacción dialógica donde los educadores comparten con el escritor y con sus pares, diversas miradas e interpretaciones en torno a la novela. Las diferentes voces reflejan sus conexiones personales y profesionales con el hecho literario en sí. A ello sumamos que en este espacio se genera un enriquecedor intercambio de opiniones y de reflexiones sobre escritura, reescrituras y correcciones, y versión final de los textos.

El segundo contacto del escritor es con los alumnos que leyeron la novela. Un Encuentro que titulamos *Entre escritores*, por cuanto niños y jóvenes no solo formulan preguntas relevantes -pensadas previamente en el aula con sus docentes-, sino que expresan sus pareceres respecto de la trama, las actuaciones de los personajes, las pistas (las acertadas y las “no tanto”), la resolución del enigma. En algunos encuentros, los alumnos se emponderan con un discurso cercano al de un escritor experto, de allí el subtítulo que le incorporamos. A modo de torbellino de ideas sobre el acto de escribir, les acercamos las voces de los autores de las cuatro novelas que elegimos desde 2009 hasta 2018. Estos puntos de vista se relacionan con los lineamientos teóricos que dan sustento a “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*” y con las prácticas docentes que alentamos.

[La voz de Norma Huidobro]

- “Muchas veces me preguntan ¿cómo te surgen las ideas para escribir? Cuando inicio la escritura, a veces tengo la idea desde el principio. En otros momentos, me largo a escribir y las ideas van surgiendo.”
- “Para escribir hay que leer, leer mucho, si no lo que se escribe es muy rudimentario.”
- “La escritura genera escritura. Con esto quiero decir que escribir todos los días nos posiciona mejor para seguir creando.”

- “Otra pregunta que a menudo me hacen es ¿qué consejo le daría a alguien que quiere ser escritor? Hasta ahora mi respuesta no ha variado: ‘Para ser escritor hay que leer, escribir y reescribir’”.

[La voz de Andrea Ferrari]

- “He tenido mucha y variada lectura de niña y de adolescente. Esas lecturas han colaborado con mi escritura.”
- “Si bien tengo momentos inspirados para escribir, la escritura la encaró profesionalmente y con disciplina.”
- “Para tratar algunos temas, como por ejemplo la amnesia, es necesario investigar, recurrir a expertos, buscar lecturas con base científica.”
- “Prefiero escribir sobre escenarios que conozco; esto me hace sentir cómoda y colabora para imaginar los hechos que pueden suceder en esos espacios.”

[Las voces de Ángeles Durini, Mario Méndez, Graciela Repún y Franco Vaccarini]

- “Escribir entre cuatro supuso: organizar sobre la marcha; incorporar otro punto de vista; adoptar una actitud de juego.”
- “Es importante pedir permiso al otro para cambiar algo que escribió; esto supone muchas charlas e intercambios. Costó escribir entre cuatro pero nos permitió escribir una historia que no se nos hubiera ocurrido solos.”
- “Planificamos la escritura pero siempre en un clima de libertad.”
- “Un escritor primero lee, luego escribe y por último corrige. Corregir es una forma de desarrollo personal, de mejora. Un escritor es un re-escritor.”
- “Los intercambios por correo electrónico facilitaron las correcciones y las agradecemos.”
- “¿De dónde vienen las ideas? De cualquier hecho de la vida cotidiana.”
- “A escribir se aprende escribiendo para desarrollar el hábito y la imaginación.”
- “Hay que crear un personaje y dejar que se desarrolle en libertad. No conformarse con lo primero que sale. Escribiendo uno va encontrando su propia voz.”

[La voz de Marisa Potes]

La opinión de esta autora acerca de la escritura de novelas, la extrajimos del Cuadernillo Docente N° 7 (de reciente publicación), pues aún no hemos realizado la Jornada de Encuentro del Autor con sus lectores (Etapa 2018 del Programa), momento en el cual se comparten saberes y estrategias en torno al acto de crear historias.

*“¿Cómo transformar un cuento en novela? No fui a buscar ningún libro donde se diera una receta. No podría seguir una receta, porque entonces no sería un libro mío, sino el libro de otro. Sí hice algo que no hago con novelas de otros géneros que he escrito: leí policiales, y fui por la autora que pobló mi adolescencia de historias: Ágatha Christie. [...] Yo quería hablar del robo, y de los personajes en relación con ese hecho. Y me di cuenta de que las novelas de Ágatha Christie me gustan por eso, porque se centran en la investigación. Y entonces, así está escrita **Un caso de novela**: todo gira en torno a la investigación. [...] Leí mucho sobre los detectives clásicos y las historias clásicas de detectives, sus formas, sus reglas, y con esas lecturas me fui nutriendo para ratificar o rectificar lo que yo sabía de los detectives. [...] Después de la escritura, corrección, relectura, recorrección, viene la prueba, que es conseguir un lector confiable a quien preguntarle qué le parece la novela. [...]”*

El acto de escribir en las aulas

Esta polifonía sobre “el acto de escribir” tiene su correlato en las aulas donde se desarrolla el Programa, en tanto se anima a los educadores a:

- propiciar la lectura y la escritura en pequeños grupos;
- crear un clima de libertad y confianza, de modo que se disfrute leyendo y escribiendo;
- favorecer la reescritura como espacio para crear textos comunicables;
- alentar vínculos entre los alumnos basados en el respeto por la tarea de escritura del otro;
- generar espacios para conversar sobre hechos cotidianos que pueden converger en la creación de un relato;
- estimular la tarea de investigación sobre el tema que se va escribir;

- corregir los borradores en pantalla y por parejas de escritores pues ello quita tedio y enriquece la tarea de reescribir.

Si entendemos la escritura como una práctica sujeta a convenciones socialmente compartidas, estas deben ser aprendidas y por lo tanto enseñadas para que sean tenidas en cuenta al momento de producir un texto. Nuevamente la intervención docente, en su rol de “escritor competente”, con sus estrategias de enseñanza, con su mirada atenta al proceso de escritura que propone a partir de consignas claras, puede llevar a sus alumnos de la mera repetición de lo que tienen archivado en su memoria, del uso de formas familiares o conocidas, de “volcar en el papel” o de adherir a estereotipos, a poner en juego estrategias de reformulación de lo escrito.

No es tarea fácil trabajar con reescrituras, pero es lo que hace la diferencia entre un escritor inmaduro, novel o inexperto y un potencial escritor que ajusta su texto al destinatario, al género, a los propósitos de su hacer. Y que cuando llega a la versión final siente que sabe más que al comienzo.

Destinar tiempo a la planificación de la escritura en clase, escribir, corregir y reescribir lleva al alumno por sí solo a “darse cuenta” de su fuerza como creador, a un avance gradual en su rol de autor y al desarrollo de una actitud cada vez más crítica y autónoma de su escritura, y también de las lecturas que realiza.

Desde hace tiempo la informática nos ayuda a resolver los avatares de la reescritura pero no da respuestas en lo que se refiere a los procesos de autoría, a las posibilidades de crear y de la motivación necesaria para producir un texto lo suficientemente claro, coherente e interesante para ser leído por otros. De ahí la importancia de la mediación docente tanto en los momentos de la enseñanza de la normativa como en el acompañamiento en los procesos de creación y de libertad de expresión.

La metaficción, un camino posible para escribir

El tópico de la escritura aparece bajo diversas formas en cada una de las novelas que hemos seleccionado en el Programa “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*”. En la obra de Norma Huidobro, el descubrimiento de una

carta escrita a mediados del siglo XX, con un pedido de auxilio ante el peligro inminente de morir asesinada y escondida entre los pliegues de un vestido, que encuentra una adolescente actual y que descubre también el lector, da origen a las dos historias que desgrana la autora.

El texto de Andrea Ferrari es la novela que escribe su protagonista devenido en escritor-periodista con el fin de reencontrarse con el coprotagonista, en una intensa interacción dialógica con el lector. La investigación que lleva adelante el protagonista de los autores Durini, Méndez, Repún y Vaccarini, para desvelar el enigma de la katana “perdida” en una tarea de inmersión etnográfica, es un hecho más que el detective Casis escribe en su libreta de anotaciones y que, seguramente, dará origen a un nuevo libro sobre los casos que resuelve. En la obra de Marisa Potes, los apuntes del detective en su libreta e incluidos como apostilla en la novela, son una metáfora del plan de escritura de la obra de la autora marplatense.

Esta sucinta descripción de las cuatro novelas nos permite aseverar que todas, en mayor o menor medida, colaboran con el despertar de la conciencia lectora que produce la literatura metaficcional. La tendencia de la Literatura a reflexionar sobre sí misma (tal la definición que asumimos para el término) aparece reflejada mediante los siguientes recursos:

- la *puesta en abismo* que posibilita que el lector real lea la carta hallada por la protagonista detective quien lee la carta que encuentra en el vestido, en **Octubre, un crimen**;
- la *puesta en abismo* donde el protagonista cuenta una historia que es la novela que está escribiendo para generar un encuentro y, al mismo tiempo, es la novela que la autora crea en **El hombre que quería recordar**;
- la *intertextualidad* en la vestimenta del coprotagonista Pepe devenido en sacerdote y el Padre Brown de Chesterton en **El hombre que quería recordar**;
- la *intertextualidad* en la inclusión de los haikus de Yosa Buson que posibilitan las creaciones poéticas del excéntrico detective en **La Katana Perdida**;
- la *parodia* del detective clásico en **La Katana Perdida**;

- la *metalepsis* que aparece en los guiños de la autora al lector de policiales desde el discurso del detective en **Un caso de novela**.

Además del despertar de la conciencia lectora, lo metaficcional es una posibilidad de adentrarse en el juego de la Literatura y, en consecuencia, despertar la conciencia escritora. La narrativa de Borges, los textos experimentales de Cortázar, las fábulas paródicas de Monterroso son una muestra de narrativa metaficcional, y también lo son las obras de Cervantes, de Joyce, de Calvino. A partir de estos modelos y de las novelas que seleccionamos, podemos afirmar que la escritura literaria desde la imitación y desde lo lúdico está en la génesis de *“Escribir como lectores (de una obra literaria)”* en Argentina. Las producciones de los docentes en los espacios de capacitación y los escritos de los alumnos en las aulas son reveladores ejemplos de metaficción.

La parodia de personajes y de situaciones cotidianas dio origen a cuentos, historietas y videos. La ampliación textual de las novelas elegidas a partir de la intertextualidad alentó la producción de haikus al estilo de los poemas japoneses junto con la inclusión de creaciones de Matsuo Basho o de Yosa Buson.

La metaficción otorga, pues, un lugar de privilegio al lector en tanto le muestra el proceso de creación de un escritor y, en paralelo, le hace reparar en los límites entre ficción y realidad. Desde este sitio privilegiado, el lector está en óptimas condiciones de convertirse en escritor.

CAPÍTULO 4

ITINERARIOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LAS ESCUELAS

Las Jornadas de capacitación docente

Entre los pilares potentes del Programa que se relacionan con la capacitación docente, destacamos una serie de Encuentros -previstos y acordados por las partes dentro del cronograma de trabajo-, a los cuales denominamos *Jornadas*. Las mismas se encuadran en la modalidad de *Talleres temáticos* interactivos.⁴⁷ Existe una Jornada de Inicio o Lanzamiento del Programa. Le siguen dos Jornadas de Implementación de la Propuesta. Luego, la Jornada de Encuentro con el Autor⁴⁸ y, finalmente una Jornada de Cierre que titulamos “Itinerarios de Lectura y Escritura”.

La **Jornada de Inicio** tiene como finalidad hacer partícipes a directivos y docentes de los objetivos, la dinámica y los ejes temáticos del Programa, a los efectos no solo de interesarlos sino de lograr una participación verdaderamente activa y comprometida. En la segunda parte del Encuentro, se hace presente el autor (o los autores) de la novela elegida quien dialoga con los asistentes.

En las **Jornadas de Implementación** participa el personal docente que aceptó formar parte de la propuesta. En ellos se tratan:

- contenidos relacionados con el policial y temáticas del área curricular de Prácticas del Lenguaje y Literatura;
- contenidos específicos conectados con la obra literaria seleccionada;
- contenidos que dan cuenta -dentro de un marco más generalista- de tópicos relacionados con lo Pedagógico-Didáctico.

⁴⁷ Los Talleres Temáticos son jornadas intensivas de capacitación docente, centradas en contenidos temáticos específicos (temas como: el policial paródico, autoría compartida y escritura) y planificadas como espacios vivenciales.

⁴⁸ Acerca de esta Jornada, ver en el capítulo 3: “Los autores y la escritura”.

En el cuadro que sigue se puede visualizar los contenidos abordados en cada una de las novelas elegidas. Algunos son tratados en los últimos años de la escolaridad correspondiente al nivel primario; otros, los que requieren de una inmersión más profunda en la construcción textual, son objeto de análisis en el nivel secundario. De estos últimos hemos elegido tres contenidos en tanto consideramos que ameritan un tratamiento diferenciado en este escrito. Nos referimos a las *historias invisibles*, el *tono paródico* y los *guiños al lector de policiales*.

OBRA SELECCIONADA	CONTENIDOS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LITERATURA	CONTENIDOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS MARCO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO
Octubre, un crimen de N. Huidobro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género policial de enigma. ▪ La figura del detective y su ayudante: complementariedad . 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intertextualidad: cuento, cómic, crónica. periodística y cine. ▪ La escritura: adaptación y guion. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de pensamiento. ▪ Ayuda ajustada. ▪ Historias invisibles.
El hombre que quería recordar de A. Ferrari	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género policial de enigma. ▪ El narrador y el lector: interacción dialógica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rasgos de novela negra. ▪ Metaficción. ▪ El tópico del viaje y el rito de iniciación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos cognitivos y metacognitivos. ▪ Autoría. ▪ Construcción intersubjetiva.
La Katana Perdida de Durini, Méndez, Repún y Vaccarini	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género policial de enigma. ▪ El enigma: dos historias, dos épocas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El tono paródico. ▪ Polifonía textual. ▪ Intertextualidad: poesía (haikus). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea colaborativa, autoría compartida y escritura. ▪ La actitud investigativa y el lector.
Un caso de novela de M. Potes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género policial de enigma. ▪ El detective y el proceso de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intertextualidad: obras de arte. ▪ El detective y su accionar: Conan Doyle y Agatha Christie. ▪ El “fair play” en la novela. ▪ Los apartes: guiños al lector de policiales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje y observación. ▪ Metacognición: pistas e ideas clave. ▪ La actitud investigativa y el escritor.

El autor Javier Chiabrando ⁴⁹ utiliza la expresión **historias invisibles** cuando afirma que: *“Un texto está formado de una trama visible y de una historia invisible. O de una historia ‘a’ y otra ‘b’. [...] El escritor apenas logra controlar lo relativo a la trama, anécdota o historia mientras que lo invisible se escribe solo. La independencia entre lo visible y lo secreto se da en parte porque es en lo secreto donde el lector navega a la búsqueda de una identificación o conexión, volviendo inútil cualquier previsión del escritor.”*

En el género policial, estas historias secretas dan cuenta de intereses contrapuestos en una sociedad; ponen en evidencia crisis de valores; posibilitan conocer momentos políticos controvertidos. No solo enriquecen la comprensión compleja de la trama sino que dan oportunidades pedagógicas para incursionar en otras áreas del conocimiento, como las Ciencias Sociales, la Política y la formación ética de un ciudadano.

Esta historia “b” confiere visibilidad a sus personajes, en muchas ocasiones protagonistas con carnadura invisible en la sociedad. Así, en **Octubre, un crimen** adquiere relevancia la situación vulnerable de los jubilados en Argentina. Por su parte **El hombre que quería recordar**, nos presenta el despertar al mundo adulto del joven aspirante a periodista y la atmósfera de corrupción que envuelve a cierto segmento de la Justicia. En **La Katana Perdida**, la historia de amor que nace en una pequeña ciudad de Córdoba es la metáfora paródica del amor sin tiempo. Finalmente, en **Un caso de novela** encontramos la autoafirmación de la vocación por parte del protagonista.

En todas las obras literarias, las historias secretas requirieron varias relecturas y, a partir de ellas, favorecieron diversas tareas de investigación. Colaboraron para que los docentes realizaran propuestas didácticas ampliatorias de la historia central, enmarcadas en un proyecto de aula superador de saberes compartimentados. Con esto queremos significar que la tarea colaborativa dentro del colectivo docente se potenció naturalmente.

También se intensificó la interacción dialógica en el aula y fuera de ella. Es que para indagar lo que subyace en un relato policial es preciso ir más allá de lo que se entiende por la actividad escolar de *explicar, analizar, describir,*

⁴⁹ CHIABRANDO, J. (2007) **Querer escribir, Poder escribir. (Anatomía de la escritura narrativa)**. Rosario: Ediciones CORPUS Lirio.

comentar. Fue necesario: salir a buscar fuentes confiables; conseguir interlocutores de diferentes ámbitos; contrastar informaciones obtenidas.

En la línea de lo que subyace en los textos, aparece otro de los contenidos mencionados en el cuadro anterior: el **tono paródico**. Sabemos que hablar de parodia es en esencia “imitación”, transformación lúdica, un procedimiento productor de textos, un tipo particular de intertextualidad. Ahora bien, el tono paródico que posee la novela **La Katana Perdida** remite al lector no solo a otros textos sino al propio género policial. Por esto último, la tarea más relevante que deben emprender los docentes es ayudar a sus alumnos a reconocer la rica gama de matices del policial de enigma que posee esta obra literaria y dentro de estos matices, el “estilo” ocupa el primer plano. Se trata aquí de una recreación del estilo del policial inglés.

Sabemos que desde el procedimiento de inversión, la parodia conlleva al contra-tema. En la novela está representado por la figura del detective y su accionar desprolijo, por instantes, errático. El lector descubre en el investigador a un antihéroe que vive situaciones ridículas y que, en medio del desconcierto, logra desvelar el enigma de la katana. En este caso, la mediación del docente es la que propiciará que el alumno descubra que ese personaje es la imitación del detective de Chandler, perdedor, excéntrico, pintoresco, y que resuelve casos. Para que este descubrimiento suceda, es preciso que el educador haya investigado acerca del género, autores y obras más representativas y, si fuera posible, que posea un corpus de lecturas de los “policiales imprescindibles”. Por ello, en *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”*, uno de los objetivos del asesoramiento a los docentes es la formación de los maestros y profesores como lectores del género.

El tercer contenido que se menciona en el cuadro y que reviste importancia para desvelar el sentido del texto, son los **guiños al lector de policiales**. En la obra literaria **Un caso de novela**, este recurso al que calificamos con el neologismo de “puente intertextual”, está representado en los apartes y comentarios que, desde la propia interioridad, realiza el detective y que llegan al lector dentro de una atmósfera de complicidad.

La mención de personajes literarios (Hércules Poirot) y de series televisivas (Columbo) conectados con el policial, en una descripción o en el marco de una comparación, o bien, el hecho de utilizar metonímicamente tanto a un

célebre detective (Holmes desde el Stradivarius) como a una característica del género (Cuarto cerrado desde el cerrojo roto) son datos que a un sagaz lector de policiales no le pasan inadvertidos. No es tarea fácil descubrir en el discurso de la escritora estos guiños y aquí retornamos una vez más a destacar el rol de mediador que debe ejercer el docente.

Este espacio de producción intersubjetiva entre diversos textos, se cristaliza y se profundiza en la **Jornada de cierre** del Programa, verdadero encuentro académico-operativo tanto por el saber pedagógico que circula en ellos, como por la riqueza de las producciones logradas y expuestas durante la jornada en la que transcurre.

En estos casi diez años, hemos podido registrar diversas formas de apropiación referidas a los ejes del marco teórico que han priorizado maestros y profesores, según los recorridos de sus propios proyectos curriculares. En la instancia final hemos relevado a partir de los testimonios recogidos de los docentes, el reconocimiento de sus propios logros en las prácticas de aula.

En este sentido pudieron hablar tanto de las tareas más académicas -tales como el currículum en acción y la evaluación del desempeño de sus alumnos- como de aquellas que implican diferentes niveles de participación de la comunidad educativa (otros docentes, padres, comunidad cercana) en el proyecto que implementaron en el aula.

En paralelo, hemos observado logros importantes respecto de los aprendizajes de los alumnos, tales como: la lectura completa de una novela policial con cierta complejidad; las habilidades colaborativas desplegadas en las actividades de escritura; la diversidad de formas en las que los alumnos manifestaron su “inquietud” frente a la posibilidad de autoría; el uso de estrategias cognitivas de comprensión acordes con los requerimientos de la obra literaria y de otros textos consultados en las tareas de investigación.

De las Jornadas de Cierre transcribimos a continuación tres experiencias que dan cuenta de los diversos “Itinerarios” de lectura, conversación y escritura en las aulas.

Experiencias docentes

[Experiencia de Jorge, maestro, 7º grado, nivel primario, Ciudad de Buenos Aires]

“Traje las producciones de los alumnos tal como fueron creadas, con sus reescrituras, para sostener y visualizar el proceso de autoría de cada uno. Considero que la novela de Norma Huidobro fue el camino para generar la autoría en los alumnos. En clase leíamos para escribir.

Generábamos “copias” creativas de la obra. En este sentido, alenté a mis alumnos a reconocer en la novela, elementos que hacen que el lector se sienta atrapado. Por ejemplo, compartíamos la lectura de un capítulo y al concluir el mismo, les preguntaba: ¿qué hace la autora para que tengamos ganas de seguir leyendo?

Rescato las actividades previas a la escritura: el germen de la idea, el preguntarse para quién voy a escribir. Si bien lo creativo es importante, la autora, en su paso por la escuela, focalizó en ‘tener el control de lo que escribo’. Esa frase fue determinante para la tarea de reescritura.

La obra de Huidobro fue un muy buen insumo para que aprendieran del escritor. El camino fue ‘de la lectura de la novela a poder escribir’, superando ampliamente los objetivos. Comparto la versión final de una de las producciones, es de Sathya: *‘La traición, mi amigo el confesor. Me traicionó. ¡Nadie sabe guardar un secreto! Yo dejo escritos mis sentimientos en la memoria de una hoja... pero luego las palabras son leídas en alta voz. La memoria de las hojas, palabras llenas de fuego y sagradas para uno solo. ¡Maldito el hombre que necesita saber más y no puede guardar con el peso del silencio de las palabras leídas!’*

La elegí porque considero que es una verdadera apropiación del texto de Huidobro. En ella, la alumna rescata la voz de la infortunada Elena, asume su carnadura.”

[Experiencia de Gabriela, Patricia y Nancy, profesoras, 1º año, nivel secundario, Del Carril, Provincia de Buenos Aires]

“En nuestra escuela, que es una escuela rural, a partir de la lectura de la novela de Norma Huidobro, hicimos un corto cinematográfico y hoy lo vamos a exponer en esta Jornada, por primera vez. Partimos de la hipótesis de que era posible trabajar con el lenguaje cinematográfico en la escuela, aun siendo que esta no se especializa en artes sino en gestión, porque a los alumnos les gusta el cine. Y además porque en Saladillo -que es una ciudad cercana a nuestra escuela- existe el programa comunitario ‘Cine con vecinos’, que año tras año premia los mejores cortos que se producen en la zona. Entonces si hacíamos el nuestro, podríamos participar.

El tratamiento cinematográfico de la novela dio lugar a una tarea interdisciplinaria, al fortalecimiento vincular y a la inclusión de toda la comunidad. Todos nos involucramos para llevar a cabo el proyecto del corto. Tuvimos en cuenta el lenguaje de los personajes; el vestuario y el mobiliario; los diversos ambientes que se muestran en la novela. Fue necesario que participaran desde auxiliares, padres, miembros de la comunidad y alumnos de todos los cursos de la escuela para completar las exigencias del guion.

La interdisciplina estuvo presente a través de las docentes de Ciencias Sociales, quienes encararon no solo la problemática social de la época sino que también colaboraron en la investigación sobre aspectos de la cultura. El profesor de Música aportó para la creación de los ‘climas’, tanto para el dramatismo que requería la escena de la muerte de Elenita como para el clima festivo del baile de disfraces. Leímos guiones cinematográficos para obtener el modelo y los alumnos de los dos cursos, en una tarea conjunta, crearon el guion basado en diversas secuencias de la novela.

En medio de los ensayos, viajamos a Saladillo para el encuentro con la autora. Muchos alumnos nunca habían viajado a esa ciudad y para todos era el primer encuentro con una escritora, de modo que fue un momento muy potente e inolvidable. El diálogo con ella nos dio más ideas para el corto, así que al volver reescribimos algunas escenas del guion. Luego vinieron más ensayos, la filmación y la edición. Fue una verdadera tarea colaborativa que nos permitió crecer a todos.

Hoy lo presentamos aquí. La semana próxima lo compartiremos con nuestra comunidad y el próximo mes participaremos en el programa 'Cine con vecinos' en Saladillo.”

[Experiencia de Marcela, maestra, 6° grado, nivel primario, localidad de Banfield, Gran Buenos Aires]

“Entiendo la Literatura como disfrute y como tal la elección de la novela **La Katana Perdida** me pareció muy acertada. Desde el comienzo la parodia del policial atrapó a mis alumnos a punto tal que, mientras leíamos en clase, intercalaban en el texto literario sus propias creaciones paródicas.

Otra característica de la obra que promovió diversas actividades de investigación, fueron las dos historias, tanto la de Cabalango como la de Japón. Varios alumnos habían pasado sus vacaciones de verano en Cabalango, entonces aportaron fotos e interesantes comentarios y anécdotas sobre el lugar. En cuanto a Japón, un papá nacido en ese país vino a corroborarnos la exactitud de la grafía en la numeración de los capítulos orientales. También hablaron con él acerca del origen de los haikus y se animaron a producir sus propios haikus, en pequeños grupos. Otro padre, profesor de artes marciales, se acercó al aula y explicó diversos ejercicios de ataque y de defensa con una katana verdadera. Antes de la llegada del segundo padre buscamos en Internet bastante información sobre los samuráis y el uso de la katana y, con los datos recogidos, preparamos la entrevista.

Para esta presentación de cierre traje tres filmaciones de los alumnos como booktubers, una idea que nos dieron las profesoras en la Visita a la Escuela. En el primer tráiler, una alumna hace la reseña de la novela. En el siguiente, el booktuber cuenta la historia que le contó la katana. Y en el último, el detective Emilio cuenta 'El caso de la katana'. Los alumnos leyeron, investigaron, escribieron, actuaron, se filmaron y todo lo hicimos en un clima de verdadero disfrute.”

Análisis de los testimonios

En el caso del maestro Jorge, nuestra elección responde a que su trabajo es el corolario de su disposición inmediata y activa para adherirse al Programa,

y del seguimiento que hicimos -como Pareja Pedagógica- de su hacer en el aula. De esta forma en su exposición aparece no solo la “foto” final sino el itinerario que condujo a sus alumnos a esas producciones. En ese recorrido hacemos foco en la fundamentación teórica de su práctica, por cuanto los contenidos y las estrategias se encuadran en el marco referencial del Cuadernillo Docente y en los Lineamientos del Currículum escolar; todo ello explicitado con solvencia profesional.

Se mostró especialmente interesado en generar actos de escritura a partir de la experiencia de sus alumnos con la autora Norma Huidobro, en el “Encuentro entre Escritores”. De los textos producidos presenta el de una alumna identificada con los avatares de la protagonista de la novela. Desde de la identificación y la puesta en abismo que propicia, el docente ofrece una muestra de escritura metaficcional.

La experiencia del corto cinematográfico presentada por las docentes de la escuela rural, es un ejemplo cabal de las posibilidades de desarrollo pedagógico y curricular que potencia el trabajo en un proyecto interdisciplinario que, desde su génesis, promueve la tarea colaborativa.

En el inicio del Programa, las educadoras mostraron interés en la propuesta transtextual que se ofrece en el Cuadernillo Docente: “trasladar la novela a guion cinematográfico y luego, producir un video”. El contexto próximo dedicado al cine amateur fue sostén y aliciente. Como todo proyecto multimedial, generó lecturas y relecturas de la novela; escrituras y reescrituras hasta lograr la adaptación de la misma. Favoreció el desarrollo y la puesta en acto de múltiples competencias en tanto texto, imagen y sonido funcionaron en interacción. Este fue uno de los mejores ejemplos de participación de toda una comunidad educativa, facilitada por la confianza que da el conocimiento de los vecinos de un pueblo. Una propuesta con un innegable valor desde lo educativo y desde la creación grupal. Un proyecto que logró amalgamar lo analógico con la tecnología y trascendió la institución escolar.

El tercer testimonio nos posiciona ante el tema de la interculturalidad y sus valores, expresado en términos de costumbres marciales y poéticas milenarias, las que encontraron testigos sustanciales en miembros de la

comunidad. El contexto próximo posibilita aquí una tarea de investigación lingüística y literaria, al tiempo que promueve la escritura de haikus.

La posibilidad de traer a la actualidad una historia legendaria y hacerlo en tono de policial paródico resultó suficiente para provocar el interés por la lectura y, consecuentemente, la instalación de un recurso propio de las redes como lo es la figura del booktuber. Leer y narrar el argumento de un libro poniendo el énfasis en lo atractivo de las dos historias, son ejercicios que la docente rescata como “potentes” para el aprendizaje en su grupo de alumnos.

Conocimientos profesionales de los docentes

A partir de las experiencias interactivas vivenciadas, en especial en las *Jornadas de Cierre*, y en otros momentos, en los contactos previos de la Pareja Pedagógica con los educadores, hemos podido analizar algunas de las variadas formas de apropiación del Programa “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*” durante estos años.

En todos los casos contamos con que escuelas y docentes que participan lo hacen desde un lugar de aceptación para desarrollar la propuesta, tanto en lo referido a objetivos y contenidos, a la dinámica de acompañamiento, como así también la de su compromiso de asistencia a las jornadas. De todos modos siempre son válidas las decisiones personales referidas al grado de involucramiento y compromiso, además de nuestra consideración respecto de la complejidad que significa incorporar un nuevo proyecto de trabajo en la programación anual.

En estos años son tantos los testimonios presenciales, los registros fílmicos y fotográficos, los intercambios vía Internet, que ha sido necesario esbozar una categorización útil para comprender la variedad y riqueza de los mismos. Así, en nuestra condición de Coordinadoras del Programa en Argentina y a modo de análisis metarreflexivo, valoramos en los relatos docentes los siguientes saberes que subyacen en las prácticas y que, en un alto porcentaje, se explicitan en los encuentros de capacitación:

- 1- La descripción de las producciones de sus alumnos poniendo el foco tanto en la “película” como en la “foto final”. Esto es, en el proceso paso a paso y en el producto logrado.
- 2- Las manifestaciones reflexivas acerca de las dificultades y de los logros; los puntos de partida y de llegada de los alumnos, y las referidas a ellos mismos (por ejemplo, en la recuperación de saberes y de prácticas colaborativas).
- 3- La explicitación que hacen del marco teórico que subyace en sus prácticas, donde ponen de manifiesto:
 - el Currículum escolar, área de Prácticas del Lenguaje y Literatura;
 - las aportaciones del autor de la obra con referencia a los procesos de escritura y reescritura;
 - el enfoque teórico-operativo de los Cuadernillos Docentes, en lo que hace al tratamiento de: género policial; intertextualidad; oralidad, lectura y escritura de textos complejos; los procesos de autoría y el trabajo colaborativo en el aula.
- 4- La incorporación de las nuevas tecnologías en diálogo continuo con los recursos analógicos y, consecuentemente, la tarea complementaria con el docente del área de Informática.
- 5- La referencia a la diversidad lingüística, cultural y familiar -específica de cada grupo de alumnos- que se incluye como contenido en el proyecto de aula.
- 6- La apertura a los intercambios dialógicos sobre temas literarios con sus alumnos y con otros docentes.
- 7- El reconocimiento del tono y del estilo de los escritores como “características distintivas” que movilizan a leer y a escribir a los alumnos.

SÍNTESIS Y PROYECCIONES

El Programa Iberoamericano “*Escribir como lectores (de una obra literaria)*” está concebido sobre la base de un marco referencial teórico y operativo que habilita para comprender e intervenir en espacios diversos, mediante recursos variados y adaptados a las exigencias de las nuevas tecnologías, con el propósito de conformar una red de lectores y escritores de Literatura.

Sabemos que en el contexto socioeducativo actual, la Literatura, la lectura y la escritura mantienen su protagonismo desde la complementariedad analógico-digital. Hoy conviven los libros con las nuevas tecnologías; la lectura y la escritura en papel con la lectura y la escritura en diversos dispositivos. La biblioteca familiar y la escolar siguen siendo lugares de consulta y también lo son, los blogs, los sitios webs, los foros, las bibliotecas virtuales, entre otros. Además de consultar a sus maestros y familiares, los niños y jóvenes recurren a los booktubers para enterarse de qué libros están circulando como “recomendados” y cuáles pueden leer en su E-reader.

En el caso de Argentina, un alto porcentaje de los alumnos han comenzado a vivir la experiencia de ser un booktuber y se han convertido en los “nuevos mediadores” de lectura entre sus pares. Aparecen con un discurso que, si bien responde a la estética de la comunidad, incluye también términos extrapolados del aula.

Estamos convencidas de que la mirada intertextual, el desarrollo de la autoría, la interacción analógico-digital, no solo facilitan las prácticas de lectura y escritura en las escuelas, en tanto se amplía de manera exponencial el corpus literario y, también, el no literario, sino que contribuyen a enriquecer las nuevas formas de “hablar” sobre los libros por parte de los niños y de los jóvenes.

Ahora bien, el entramado de lo analógico y de lo digital en la Red, en nuestro caso alrededor del policial, da cuenta de un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que es preciso enseñar, que es necesario desarrollar en los alumnos. Conocimientos, habilidades y estrategias que son objeto de análisis y de reflexión por parte de los docentes que participan en

el Programa “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*” y que hemos conceptualizado con una expresión kinésica: “Del lector-escritor detective al hiperlector - hiperescritor detective”.

En este sentido, este “hiper” detective tiene ante sí un nuevo desafío: el de aprender a resolver nuevos problemas relacionados con la representación simbólica de ideas, conceptos y relaciones; su organización, diseño y la integración con otros conocimientos, a partir del uso de las herramientas que brinda Internet.

Las cuatro novelas que hemos seleccionado han resultado lo suficientemente potentes como para animar a niños y jóvenes a transitar este pasaje hacia el hiperlector – hiperescritor acompañados por sus docentes, en una propuesta que amplía el horizonte de la Literatura con la incorporación de otras áreas del conocimiento.

Así y tal como lo hemos expuesto en las páginas anteriores, el Programa entra en las escuelas, acompaña a los docentes que lo reciben y alienta procesos de autoría en ellos y en sus alumnos. La vivencia de ampliar o de reescribir un relato policial en el espacio de capacitación, permite al maestro y al profesor bucear en su propio proceso de escritura, en los conocimientos de los que se ha valido para sostener, por ejemplo, la voz que narra. Esa actitud “detectivesca”, esa metarreflexión es la que luego pondrá en acción cuando anime a escribir a sus alumnos.

En esta línea, consideramos que tanto los Cuadernillos Docentes como el actuar conjunto de la Pareja Pedagógica en las Jornadas y en las escuelas, han facilitado la instalación de un diálogo provechoso entre la teoría pedagógico-curricular y la práctica de aula, desocultando, haciendo visibles los saberes implícitos en esta última. Ahora bien, ¿por qué sostenemos que es necesario desocultar los saberes implícitos, hacerlos visibles? Porque entendemos que para un docente, conocer por qué hace lo que hace, le significa poder salir del lugar de usuario de conocimientos elaborados por otros, para encaminarse hacia la construcción de su propio saber. Un saber que trata acerca de qué, por qué y cómo aprenden mejor sus alumnos.

Es así como maestros y profesores se constituyen en autores de un conocimiento pedagógico y curricular que comparten. Y este “saber compartido” lleva a experimentar una gratificación en el trabajo colegiado: un espacio donde es posible la escucha atenta, la lectura crítica, el diálogo académico y el hacer creativo.

Ese trabajo colegiado tiene su réplica en el interior del equipo de la AANA, hablamos específicamente del accionar de las Parejas Pedagógicas, en la producción de los Cuadernillos Docentes, las tareas previas y posteriores a las Jornadas y a las Visitas a las Escuelas. Un hacer colaborativo en el cual se unen las diversas miradas que aportan los recorridos profesionales de cada integrante y los perfiles relacionados con la escritura, el periodismo, las nuevas tecnologías y el cine.

En Argentina, la interacción continua con la Coordinación General que ejerce la Dra. Estela D’Ángelo Menéndez (AELE) es otro de los espacios de “saber compartido” que habilita el Programa, en tanto permite realizar una reflexión de nuestra propia práctica como asesores – capacitadores de los docentes que participan en *“Escribir como lectores (de una obra literaria)”*. Además, abre la instancia del diálogo y el trabajo cooperativo con las Coordinaciones de Chile y Perú,⁵⁰ y posibilita la inclusión de profesionales de Uruguay⁵¹ en una tarea de Co-Coordinación.

En cuanto a nuestras **proyecciones**, seguiremos trabajando en la hipótesis que formulamos en el Capítulo 1 respecto a la posibilidad de establecer un “continuum entre lector competente y lector detective”. Para ello nos centraremos en el análisis del abordaje de los textos informativo-argumentativos, en las instituciones escolares, en los niveles primario y secundario. Sabemos que la enseñanza de textos complejos es un verdadero desafío pues su naturaleza polifónica requiere un lector atento, polisémico y, fundamentalmente, crítico. Por lo tanto, es preciso un accionar activo del docente y en interacción colaborativa con otros colegas.

⁵⁰ En Chile, la Coordinación está a cargo de la Lic. Beatriz Lasso. En Perú, las profesoras. Rocío Palacios y Leda Quintana.

⁵¹ En el caso de la República Oriental del Uruguay, su participación en el Programa se inició en 2010 y su inclusión como parte de la AANA se concretó en febrero de 2018. La Lic. Mariella Sepe ejerce la Co-Coordinación en ese país.

Entendemos que la enseñanza de la construcción de los textos académicos es una tarea que no solo compete al docente de Prácticas del Lenguaje sino que involucra a todas las disciplinas: un texto polifónico requiere una mirada polifónica. Entonces, consideramos relevante invitar a los docentes para que ingresen en un proceso de indagación de la propia práctica más sistemática, y que estará expuesta a la consideración de otros. Una tarea consensuada y de cooperación que enriquece a todos.

Dado que las escuelas y los docentes se renuevan en cada ciclo escolar, es preciso volver a pautar -año tras año- los acuerdos con instituciones y educadores interesados en una propuesta que excede el trabajo del aula. Esto significa que quienes participen deben estar dispuestos para:

- realizar registros de sus clases (por escrito, mediante filmación);
- aceptar el ingreso en el aula de otros pares y de la Pareja Pedagógica;
- asistir a Encuentros de reflexión sobre la práctica;
- producir una narración de sus experiencias en el Programa, en el soporte que consideren adecuado.

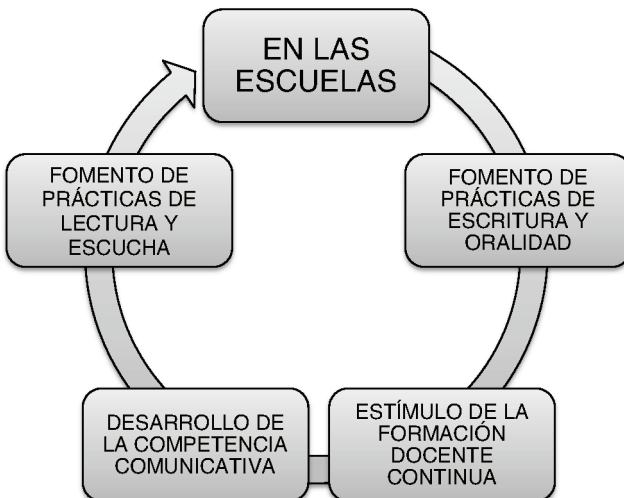
En nuestra calidad de Coordinadoras técnico-pedagógicas del Programa en Argentina, ser partícipes del mismo nos ha permitido reflexionar sobre temáticas que están en sintonía con las ayudas ajustadas a los docentes que quieren mejorar, profundizar o ampliar sus estrategias de enseñanza, en este caso en el área de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura. Estrategias destinadas a promover aprendizajes que sitúen a sus alumnos en un contexto de colaboración, de encuentro con pares ya fuere en la Red como de manera presencial. Con propuestas que posibiliten reconocer el valor del conocimiento, en tanto la mejor y única herramienta que los habilita para resolver problemas y, al mismo tiempo, es el sustento de una ciudadanía responsable.

APORTACIONES DEL PROGRAMA EN ARGENTINA

[CAPACITACIÓN DOCENTE]



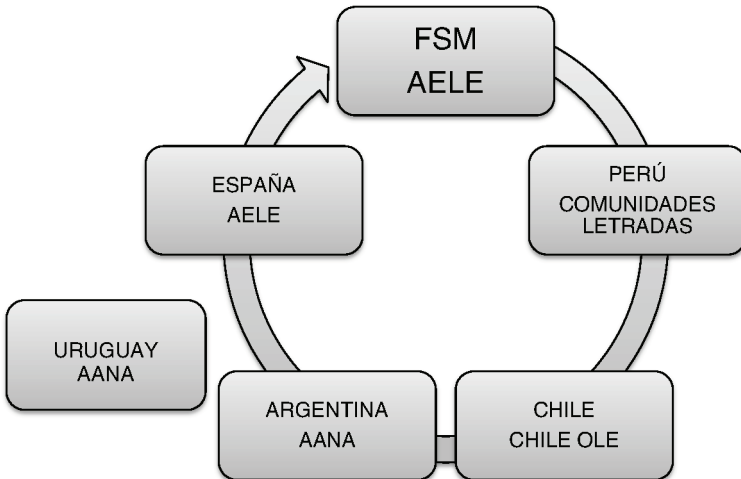
[FORMACIÓN DE LECTORES – ESCRITORES “DETECTIVE”]



[INTERACCIÓN CON CREADORES]



[CONFORMACIÓN DE UNA RED DE MEDIADORES DE LECTURA Y ESCRITURA]



BIBLIOGRAFÍA

- AANA. (2009) **Cuadernillo Docente N° 1**. Buenos Aires: Ediciones SM-Argentina.
- _____ (2010) **Cuadernillo Docente N° 2**. Buenos Aires: Ediciones SM-Argentina.
- _____ (2010) **Cuadernillo Docente N° 3**. Buenos Aires: Ediciones SM-Argentina.
- _____ (2012) **Cuadernillo Docente N° 4**. Buenos Aires: Ediciones SM-Argentina.
- _____ (2014) **Cuadernillo Docente N° 5**. Buenos Aires: Ediciones SM-Argentina.
- _____ (2015) **Cuadernillo Docente N° 6**. Buenos Aires: Ediciones SM-Argentina.
- _____ (2018) **Cuadernillo Docente N° 7**. Buenos Aires: Ediciones SM-Argentina.
- AGUIRRE ROMERO, J. (2001) **Intertextualidad: algunas aclaraciones**. Madrid: UCM. [En línea] [Fecha de consulta: 03/04/2013]<http://www.literaturas.com/16colaboraciones2001jmaguirre.htm>
- BACHER, S. (2009) **Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital**. Buenos Aires: Paidós, 1ª. Ed.
- BAJOUR, C. (2016) **La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum**. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- BORGES, J. L. (1979) **Borges oral**. Buenos Aires: Emecé, 1ª. ed.
- BURBULES, N., CALLISTER, T.(h) (2006) **Educación: Riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información**. Buenos Aires: Granica. 1ª. ed.
- CASSANY, D. (2006) **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama. 1ª. ed.
- _____ (2009) **Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura**. Barcelona: Paidós Educador. 1ª. ed.
- CASSANY, D. y otros. "Comprensión lectora". En **Enseñar lengua** (2008) Barcelona: Graó.
- CEREZO, I. (2006) **Poética del relato policiaco (de Edgar Allan Poe a Raymond Chandler)**. Murcia: Universidad de Murcia. 1ª. ed.
- CHIABRANDO, J. (2012) "El género policial, antes y ahora". En AANA. **Cuadernillo N° 4**. Buenos Aires: Ediciones SM, pág. 6-7.
- COLOMER, T. **Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela**. México: FCE.
- DUBOIS, M.E. (2006) **Textos en Contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más**. Buenos Aires: IRA-Lectura y Vida, 1ª. ed.

- FINOCCHIO, A.M. (2009) **Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares**. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (2006) **La importancia de leer y el proceso de liberación**. México: Siglo Veintiuno Editores.
- HABERMAS, J. (1991) **Escribir sobre moralidad y eticidad**. Barcelona: Paidós.
- HIGHSMITH, P. (2010) **Suspense**. Bogotá: Norma, 1ª. ed.
- KLINTING, H. (1998) “El lector detective y el detective lector. La estrategia interpretativa de Isidro Parodi” en **Las previsiones de Sangiacomo**. [En línea] <http://www.borges.pitt.edu/sites/default/files/0605.pdf> [Fecha de consulta: 03/04/2013]
- KRISTEVA, J. “La palabra, el diálogo, la novela”. En **Semiótica I** (1978) Madrid: Fundamentos.
- LAFFORGUE, J. y RIVERA, J. (1996) **Asesinos de papel: ensayos sobre narrativa policial**. Buenos Aires: Colihue, 1ª. ed.
- LERNER, D., STELLA, P., TORRES, M. (2009) **Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos**. Buenos Aires: Paidós, 1ª. ed.
- LINK, D. (2003) **El juego de los cautos**. Buenos Aires: La Marca. 3ª. ed.
- MANDEL, E. (2011) **Crimen delicioso. Historia social del relato policiaco**. Buenos Aires: CEIC Ediciones, 1ª. ed.
- MATA, J. (2004) **Cómo mirar a la luna. Conversaciones de una maestra sobre la formación del lector**. Barcelona: Graó, 1ª. ed.
- MARTÍNEZ, M.C. (2001) **Análisis del discurso y práctica pedagógica**. Rosario: Homo Sapiens, 1ª. ed.
- REQUEJO, M.I. (2009) **Lingüística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento. Temas de Debate en Psicología Social y Educación**. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- ROSENBLATT, L. (1996) “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”. En: VV.AA (1996) **Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: IRA-Lectura y Vida, 1ª. ed.
- TRUJILLO, F. (Coord.) (2014) **Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy**. Barcelona: Graó.
- VIGOTSKY, L. (1998) **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

**More
Books!** 



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en
www.morebooks.es

SIA OmniScriptum Publishing
Brivibas gatve 1 97
LV-103 9 Riga, Latvia
Telefax: +371 68620455

info@omniscrptum.com
www.omniscrptum.com

OMNIscriptum 

