

escuela de
maestros

Secuencias didácticas de lectura y escritura en el aula

PARA LA ESCUELA
SECUNDARIA



Secuencias didácticas
de lectura y escritura
en el aula para la
escuela secundaria



I.S.B.N. en trámite

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Vicejefe de Gobierno

Diego Santilli

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

*Subsecretario de Planeamiento e Innovación
Educativa*

Diego Javier Meiriño

Dirección General Escuela de Maestros

María Lucía Feced Abal

*Diseño, escritura e implementación de las
secuencias didácticas de Lengua y Literatura*

Gisela Borches

Mercedes Alonso

Laura Beroldo

Florencia Viterbo

Mariángeles Baroni

*Capacitadoras a cargo del proyecto
“Producción de secuencias didácticas de
Lengua y Literatura”*

Jimena Dib

Mariana D'Agostino

Carolina Seoane

Paula Tomassoni

Edición

Máximo Eserverri

Diseño Gráfico

Ricardo Penney

ÍNDICE

Introducción	5
Publicidad y contrapublicidad, una mirada crítica sobre el discurso de los medios <i>Gisela Marina Borches</i>	7
Para los sentidos: ver y escuchar poesía <i>Mercedes Alonso</i>	26
Leyendas sobre el Parque Lezama <i>Laura Cecilia Beroldo</i>	37
El periódico escolar que une dos escuelas <i>Florencia Romina Viterbo</i>	41
Condiciones didácticas para la lectura de cuentos policiales. Un aporte a la formación de lectores y escritores en el comienzo de la secundaria <i>Mariángeles Baroni</i>	56



Introducción

El desarrollo de secuencias didácticas involucra la reflexión sobre las prácticas del aula. En este trabajo que va desde la planificación hasta la puesta en escena de las actividades y su revisión, están involucradas no sólo ideas pedagógicas sobre el sentido y las intencionalidades de la escuela, sino también la reflexión didáctica: los modos en que se comunican los saberes socialmente válidos y se estudia la relación entre esos saberes, la labor del docente y los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito del aula. Los puntos de articulación entre ambas esferas son, precisamente, los que les dan sentido y permiten construir una mirada crítica sobre el quehacer educativo. En la medida en que esta mirada se posa sobre los ejes de discusión, confrontaciones y avances de ambos órdenes construyen un saber primordial para la educación, que es el de la práctica áulica.

En este sentido, las experiencias de clase así gestadas constituyen por sí mismas un saber en el que confluyen numerosas variables de distintos órdenes: cantidad de clases en el período que dura el proyecto, ausencias de alumnos, necesidad de mayor conectividad u otra tecnología, cierres de trimestre y la tensión de la acreditación, entre otras.

Estas secuencias pensadas en su especificidad, muchas veces resultan, si no modelos, muestras para replicar, adaptar, repensar e intervenir las prácticas docentes.

Los siguientes artículos son el resultado de dos años de trabajo en el marco de las capacitaciones del equipo de Lecturas y Escrituras de la Escuela de Maestros. Con el propósito de construir y documentar experiencias de aulas de Lengua y Literatura, se escribieron secuencias didácticas que fueron puestas en práctica, revisadas y evaluadas, y posteriormente narradas para que funcionen como insumo para docentes que deseen intervenir sus aulas con nuevas experiencias.

El artículo *Publicidad y contrapublicidad, una mirada crítica sobre el discurso de los medios* de Gisela Borches plantea un trabajo en torno al análisis del discurso publicitario, construyendo una mirada crítica sobre estos textos de circulación social. En *Para los sentidos: ver y escuchar poesía*, Mercedes Alonso propone una secuencia a partir de la cual los alumnos pueden tener experiencias de acceso al género lírico menos parecidas a las tradicionalmente escolares, y en cambio más cercanas a otras formas de circulación social de poesías y poetas. En *Leyendas sobre el Parque Lezama* Laura Beroldo desarrolla una experiencia de lectura y escritura a partir de salidas con los alumnos al parque, lecturas de leyendas y la confección de un *contra-folleto* que construye otra mirada sobre el lugar. *El periódico escolar que une dos escuelas* es el proyecto en el que Florencia Viterbo y sus alumnos llevan a cabo la producción de un periódico de la escuela, observando los distintos aspectos que aparecen implicados en la lectura de medios masivos de comunicación. En el trabajo *Condiciones didácticas para la lectura de cuentos policiales*, Mariángeles Baroni expone una secuencia que propo-

ne al lector del policial de enigma como lector por antonomasia, y construye desde esa experiencia una hipótesis sobre las prácticas de lectura en el aula.

El espíritu de estos trabajos y de esta publicación no es la exposición de "recetas" de aplicación directa, sino la puesta en común de experiencias replicables parcial o totalmente, que permitan abrir la discusión y enriquecer las prácticas docentes, ser apropiadas por parte de profesores que estén repensando sus aulas, y posteriormente enriquecidas como resultado de esa apropiación. Poner en circulación, en definitiva, el saber del aula que, por estar ligado a la experiencia crítica, redefine sus límites en una infinita expansión.

Publicidad y contrapublicidad, una mirada crítica sobre el discurso de los medios

Gisela Marina Borches

Profesora de Lengua y Literatura

Coordinadora de Área (Comunicación y Expresión)

Liceo N°5, DE 11 "Prof. Pascual Guaglianone"

Desarrollo Profesional Docente en Escuela de Maestros desde 2013

Dirección de contacto: giselaborches@yahoo.com.ar

Resumen

Esta secuencia didáctica ha sido pensada para trabajar los contenidos de argumentación correspondientes a tercer año de la "Nueva Escuela Secundaria" (NES), a partir de un acercamiento al discurso publicitario desde la reflexión, el análisis y la comparación de sus recursos y estrategias; la producción de textos argumentativos y, finalmente, la producción integral de una contrapublicidad en formato audiovisual. Se arriba a esta última luego de acercarse al género de distintos modos y con el propósito de contribuir a la discusión sobre los lugares comunes y los "buenos hábitos" de consumo.

Palabras clave



**DISCURSO PUBLICITARIO | ARGUMENTACIÓN | ESTEREOTIPOS
CONTRAPUBLICIDAD | RECURSOS RETÓRICOS**

Presentación

Este proyecto se propone hacer de las prácticas objetos de conocimiento y de producción. Esto implica que los estudiantes puedan sentirse partícipes de la secuencia en cada uno de sus momentos: desde el debate oral tras el visionado de las publicidades, hasta el armado del guión y el corto publicitario. Es aquí donde la lectura y la escritura adquieren su función social.

La secuencia desarrolla una serie de actividades que permiten la reflexión y argumentación desde distintos ángulos y la posibilidad de que éstas puedan socializarse en todo momento, pensando además en la necesidad y la importancia de la integración de los grupos.

El análisis del discurso publicitario –presente actualmente en el Diseño Curricular de tercer año– es un contenido de suma importancia para los estudiantes de la escuela secundaria, ya que con su estudio se fomenta la lectura crítica de los mensajes visuales y gráficos provenientes de los medios de comunicación. Es objetivo de este trabajo fomentar la formación de un ciudadano crítico y libre a la hora de elegir o tomar decisiones. Muchos mensajes publicitarios involucran discriminación, desigualdad de derechos entre los sexos, consumo desmedido de objetos –muchas veces de dudosa utilidad–, un concepto cerrado de “belleza”, roles femeninos estereotipados o cosificación del ser humano, en contraste con la personificación de los objetos. En tanto es evidente la intromisión de los medios en la vida cotidiana, se vuelve relevante poner en discusión en la escuela una serie de estereotipos establecidos y cristalizados socialmente. En este sentido, es necesario brindarles a los estudiantes herramientas de estudio para poder interpretar esos lugares comunes y reflexionar sobre sus posibles efectos para, finalmente, posicionarse frente a ellos. Se analizarán publicidades y documentales, se realizarán debates, se leerán textos argumentativos, informativos y, por último, los estudiantes realizarán “contrapublicidad” audiovisual.

Desarrollo de la secuencia (tiempo estimado: 2 meses y medio)

MOMENTO 1: PRESENTACIÓN Y PUERTAS DE ENTRADA AL DISCURSO DE LA PUBLICIDAD

En principio, y a modo de introducción se trabaja con las ideas previas de los estudiantes sobre las publicidades televisivas, se indaga sobre los eslóganes que recuerdan, se busca el porqué de esas formulaciones. Se anota en el pizarrón cuáles son los estereotipos que aparecen, a quiénes van dirigidos, con qué fin, qué argumentos recuerdan, qué ambientes y personajes describen, etc. Se comparan diferentes marcas de un mismo producto (cerveza) o servicio (celulares) para analizar eslogan, *target*, propósito, etc. Luego se anota entre todos las conclusiones de la clase en el pizarrón. Y en ese momento, se les comenta que se armará un glosario de conceptos compartido para pensar la publicidad.

Para continuar con esta introducción reflexiva, en otra clase se les presenta el video documental de Gisela Busaniche *Periodismo y publicidad* (material disponible en: http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=102886).

Como guía del visionado se trabajaron con los alumnos estas ideas problemáticas:



Los alumnos toman apuntes a partir de los temas dados previamente. Luego, se dedica un tiempo para la puesta en común de las distintas miradas que aparecen y se discute buscando consensos. Asimismo, se incorporan las palabras clave al glosario de términos en elaboración durante el proyecto. Otro interrogante que se plantea en este momento es qué son los medios de comunicación de masa. Para introducir el tema se propone la lectura de un fragmento del semiólogo italiano Umberto Eco:

.....

Tratemos de imaginar una situación no imaginaria. Una firma produce camisetas con la imagen de un bicho feo en el pecho y les hace publicidad (fenómeno tradicional). Una generación empieza a llevarlas. Cada usuario de la camiseta le hace publicidad a través de la imagen del bicho feo así como el poseedor de un Fiat Duna es un propagandista no pagado y que paga la marca Fiat y el modelo Duna. Una emisión de televisión, para ser fiel a la realidad, muestra a unos jóvenes con la camiseta del bicho feo. Los jóvenes (y los viejos) ven la emisión y compran más camisetas con el bicho feo, porque “hace joven” ¿Dónde está el medio de masas? ¿Es el anuncio publicitario en el periódico: es la emisión, es la camiseta? He aquí no uno, sino dos o tres, o quizá más medios de masas, que actúan en diversos canales. Los medios se han multiplicado pero algunos de ellos actúan como medios de medios, es decir como medios al cuadrado. ¿Quién emite entonces el mensaje? ¿El que fabrica la camiseta? ¿El que la usa? ¿El que habla de ella en la pantalla de la televisión?

(Eco, Umberto, “La estrategia de la ilusión” en Prestigiacomo et al (1997)
El discurso de la publicidad, Buenos Aires, Colihue, p.79)

.....

Antes de leer se les pregunta qué saben de ese concepto y se les solicita que lo anoten para confrontarlo después con lo que dice el texto. Como una primera consigna de lectura global se les plantea a los alumnos el interrogante ¿qué son los medios de comunicación de masa? Primero se realiza una lectura completa, compartida y en voz alta para responder al interrogante propuesto, y luego se retoma qué relación establece el autor entre el concepto de medios de masa y la idea de “multiplicación” de los medios.

MOMENTO 2: LECTURA DE PUBLICIDADES GRÁFICAS Y TELEVISIVAS

En pequeños grupos de lectura, los alumnos trabajan con un corpus no muy extenso de publicidades gráficas de cremas de belleza, ropa femenina, gaseosas, autos o pañales, entre otras. Cada grupo analizó el tema, eslogan, *target*, los argumentos utilizados, las ideas falsas y los recursos retóricos que ellos reconocieran. Si estos conceptos (ironía, repetición, hipérbole, doble sentido, personificación, metáfora, etc.) no han sido desarrollados en clase, se orienta la consigna de lectura para que los estudiantes empiecen a reconocerlos aunque no conozcan los términos convencionales, desde el sentido y el efecto que producen.

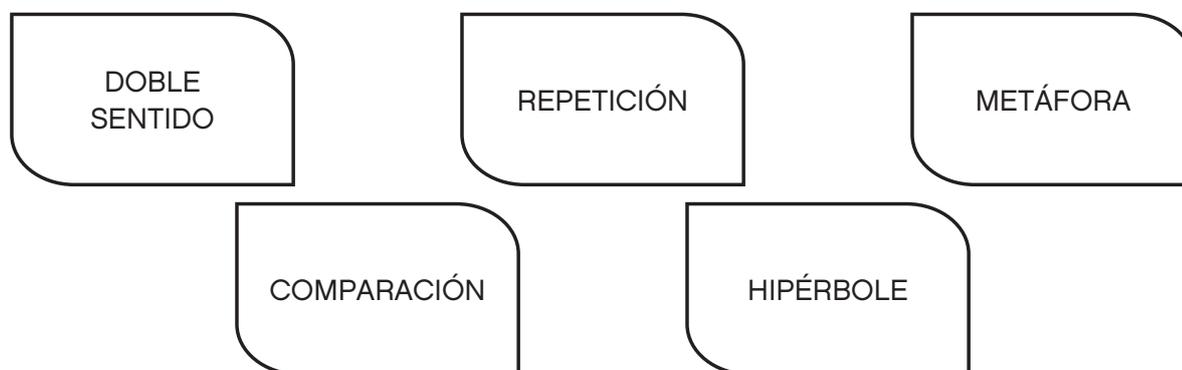
Consigna de trabajo para observar publicidades gráficas:



- ¿Cuál es el producto que se publicita?
- ¿A quién va dirigido? ¿Cómo te diste cuenta?
- ¿Cuál es el mensaje? Lo dicho y lo omitido.
- Si aparecen imágenes, ¿cómo se relacionan con el producto que se desea vender?
- ¿Qué ambientes y qué personajes presentan?
- ¿Cómo capta la atención del potencial consumidor?
- ¿Aparecen asteriscos o referencias? ¿Cómo lo hacen? ¿Por qué? ¿Con qué objetivo?
- ¿Hay ideas falsas? ¿Cómo se camuflan?
- ¿Qué argumentos se utiliza para intentar convencernos?
- ¿Le criticarías algo a esta publicidad? ¿Qué cosas?

Se recomienda pasar por los bancos para orientar las discusiones, llamar la atención de los alumnos sobre temas y recursos, reorientar el trabajo o simplemente alentar su realización en el tiempo de clase. A posteriori se realiza un debate oral sobre lo encontrado en las publicidades para arribar a algunas conclusiones. Para ello se aporta información sobre aquello que los alumnos van encontrando y desconocen hasta el momento.

Estos son algunos de los recursos retóricos que pueden aparecer:



En esta situación de análisis compartido, se retoma el concepto de *target* publicitario y cómo este se relaciona con los argumentos que utiliza la publicidad, el eslogan publicitario y su sentido, los valores simbólicos y estereotipos, los argumentos falsos a los que apela y cómo se cubren con referencias en letra muy pequeña apuntando a que en la mayoría de los casos los lectores no lleguen a leerlas; la forma en que se interpela al lector para inducirlo a comprar un determinado producto (uso de verbos en modo imperativo para ejercer una presión sobre el lector, o bien tuteándolo para lograr cierta confianza). En relación con esto, se genera la oportunidad para mencionar y explicar algunas figuras retóricas que los estudiantes encuentran en las publicidades. En una segunda instancia y como registro de lo discutido, se puede realizar un cuadro-resumen entre todos con los conceptos y las conclusiones a las que se llega. Es una nueva oportunidad para

completar el glosario. Se parte de la “puesta en escena” de diferentes videos publicitarios y se realiza un debate posterior en el que los estudiantes exponen sus miradas y reflexiones. Se sugiere anotar en el pizarrón los conceptos que surgen del debate y aquellos que hayan sido abordados en clases anteriores.

Para realizar esta lectura analítica, se proponen los siguientes videos (se recomienda bajarlos de Internet para poder reproducirlos *offline*):



Mis padres, mis héroes (publicidad española de Toyota)



Flor de Quincho (bebida Sprite)



¿Me llevás? (telefonía celular Personal)



Buscándote (cerveza Quilmes)



Terapia (publicidad española de Ikea)



Publicidad sexista
(roles estereotipados de la mujer en las publicidades)

Y también algunos videos que analizan críticamente los estereotipos en las publicidades de juguetes:



Acción antisexista “No juegues con el sexismo”.
Navidad 2011-2012

A continuación se guía la discusión en torno a los siguientes conceptos:

TARGET PUBLICITARIO | ESLOGAN | ESTEREOTIPO | HIPÉRBOLE | PARODIA | DOBLE SENTIDO | TRASPOSICIÓN DE CONCEPTOS Y PERSONIFICACIÓN DE OBJETOS (las características del héroe atribuidas al auto y no al padre), VALORES SIMBÓLICOS REPRESENTADOS.



Se registra quiénes pueden retomar los conceptos vistos hasta ahora como categorías de análisis. También se alienta la recuperación de información de las notas y del glosario para aportar perspectivas de análisis.

Luego se realiza una evaluación que consiste en el análisis de una publicidad extraída de una revista y se les pide a los estudiantes que reconozcan algunos recursos retóricos y otros conceptos apuntados en el glosario armado en las clases.

Se realiza un visionado y debate de publicidad no sexista con la idea de transmitirles a los alumnos la existencia de otras formas de hacer publicidad, con ideas más amplias y democráticas:



Publicidad no sexista



Suda el jamón (indumentaria Nike)

También se muestran videos del programa *Peter Capusotto y sus videos* en los que utiliza la parodia como recurso para la crítica publicitaria:



Contrapublicidad de Coca Cola por Greenpeace



Hotel Acá no me quedo



Cerveza Alceimer

Parodia de las publicidades de osos polares de Coca Cola



Publicidad original



Parodia

Para guiar la discusión se proponen estos temas:

- ¿Cuáles son las diferencias que pueden encontrarse en estas publicidades en relación con los estereotipos analizados en las publicidades anteriores?
- ¿Cómo se muestra a la mujer? ¿Y al varón?
- ¿Qué recursos retóricos reconocen? ¿Con qué propósito se utilizan?
- ¿Existe un mensaje subliminal en los eslóganes? ¿Qué idea pretenden transmitir?



En otra clase se trabaja especialmente con los estereotipos pues estos están íntimamente vinculados a la publicidad. ¿Por qué? Porque los estereotipos pueden constituir representaciones sociales.

Se presentan algunas imágenes de publicidades gráficas en las que se visualiza claramente algunos estereotipos sociales. Y si bien ya se ha trabajado el concepto en algunas publicidades audiovisuales o gráficas en esta propuesta, esta instancia resulta ideal para detenerse en su análisis y poder profundizar el concepto.

Aquí se ofrece una definición de estereotipo para conversar con los alumnos:

.....
Un estereotipo es una representación repetida frecuentemente que convierte algo complejo en algo simple. Es un proceso reduccionista que suele causar, a menudo, distorsión porque depende de su selección, categorización y generalización, haciendo énfasis en algunos atributos en detrimento de otros”

(Robyn Quin “Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación” en Aparici, Roberto (coord.) (1996), *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, Ediciones de la Torre, páginas 225-232, disponible en http://www2.uned.es/ntedu/asignatu/2_Robyn_Quin_1.html)
.....

Para acompañar el visionado de fragmentos de programas en los que aparecen diferentes discursos sobre los jóvenes, se propone un debate oral en el que se discuten las diversas miradas, cómo

se destacan, en ocasiones, aspectos negativos y se descartan los positivos, cómo se generaliza y se dejan de lado las particularidades, muchas veces deformando exageradamente la realidad.

Fragmentos de programas:



Feinmann y los estudiantes. Debate



Alcohol, descontrol y violencia

Consignas para el debate

¿Qué cosas hacen ustedes con sus amigos y que nunca salen en la televisión? ¿Por qué no suelen aparecer esas cosas en los medios? ¿Qué eligen mostrar? ¿Cómo les parece que nos relacionamos con los otros luego de ver estos informes? ¿Qué cosas no dicen los medios de los jóvenes y qué cosas les gustaría a ustedes que dijeran?



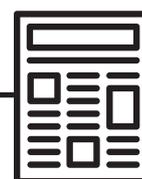
MOMENTO 3: LECTURA DE TEXTOS TEÓRICOS SOBRE LA PUBLICIDAD

En la primera situación de lectura de este momento, se reparten fotocopias con textos que desarrollan teóricamente los conceptos trabajados en las publicidades. Se leen y analizan entre todos y se arman fichas-resumen de estudio.

En otra situación, se reparte un artículo de opinión sobre el “bombardeo” publicitario dirigido a la población infantil en las festividades. Después de la lectura compartida, se analizan las estrategias argumentativas utilizadas, la estructura del texto argumentativo y luego, de tarea, se pide por escrito una opinión al respecto teniendo en cuenta las características vistas.

Bombardeo publicitario, Reyes Magos y niños¹

Ferran Bono y Jaime Prats



Miércoles 4 de diciembre de 2013

«Dos gemelas de cinco años encaradas a la televisión compiten por ser la primera en

¹ <http://www.letra.org/spip/spip.php?article5044>. Consultado 12/12/16.

decirlo. Incluso antes de que el anuncio muestre por completo el juguete, ya empieza a tabletear la conocida ametralladora verbal, que también vuelve a casa por Navidad: “¡Me lo pido, me lo pido, me lo pido...!”

La publicidad de juguetes conquista por estas fechas la programación infantil de las cadenas comerciales, que cada vez atraen más a los pequeños. En España, los niños de entre cuatro y 12 años pasaron el pasado año un promedio de 2,38 horas diarias frente a la pantalla de televisión, un 11,2% más que en 2005, según un estudio elaborado por Barlovento a partir de datos de Kantar Media. Y cada corte publicitario es esperado por la audiencia infantil con interés, hasta el punto que muchos niños los aguardan con mayor ansiedad que sus series de dibujos animados favoritas.

Los anuncios marcan pautas de consumo y de conductas en un blanco (target, en la jerga de la industria del sector) especialmente sensible por su falta de defensas maduras. Porque si la publicidad es la comunicación de tipo persuasivo que persigue cambiar, reforzar o crear actitudes hacia un producto o un servicio, la consecución de este objetivo resulta mucho más sencilla de lograr en niños, aunque entraña más riesgos y problemas. Se trata de una población especialmente vulnerable, y, por tanto, protegida por un marco legal y por códigos de autorregulación. Elementos cuyo cumplimiento son siempre objeto de discusión y denuncia [...]

Los niños son el blanco de la industria del juguete. Pero también un objetivo interpuesto, dependiendo de la edad, ya que ellos no tienen capacidad de compra directa, sino otra facultad no menos importante: la de influir en sus padres, que son quienes abren la cartera o pasan la tarjeta de crédito. En una estrategia en dos fases, los menores son los destinatarios del bombardeo de mensajes publicitarios para que, en una segunda etapa, influyan en los padres, tíos y abuelos que son quienes acudirán a la tienda de juguetes. Ahí es donde entra en juego el mantra del me-lo-pido.

En este proceso hay ciertos factores que juegan a favor de la industria. Por un lado, la atmósfera de mundo de fantasía en la que se envuelve la Navidad, como explica José Luis Linaza, catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación. “Los niños pueden pedir la luna, porque la Navidad es un tiempo mágico. Ni los Reyes Magos ni Papá Noel tienen limitaciones”, relata. En este entorno fantástico, no van a ser ellos los que pongan freno a la hora de pedir a sus padres buena parte de la oferta que se les presenta en las pantallas de televisión, los escaparates o los catálogos de juguetes.

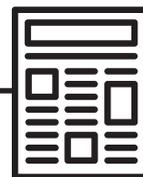
Además, los menores son un objetivo relativamente fácil para los estímulos publicitarios, ya que tienen mucha menor capacidad crítica que los adultos. “Cuentan con menos herramientas intelectuales de defensa”, indica Linaza. Para empezar, a edades tempranas, ni siquiera son capaces de distinguir entre las series y los dibujos animados, por una parte, y los espacios comerciales, por otra. Un anuncio es un entretenimiento más y los programadores lo saben bien.

El mundo de ilusión que se vende en Navidad va a favor de la industria aunque no es lo mismo un chaval de cuatro años que uno de ocho. A partir de los seis años se considera que los menores comienzan a adquirir el pensamiento crítico. Cuentan con capacidad de razonamiento y de lógica, lo que les permite, por ejemplo, entender las reglas en el juego. Otra etapa clave en el desarrollo es la adolescencia, el momento en el que se adquiere el pensamiento adulto: “Se asume la proporcionalidad, se entienden los silogismos, se adquiere el pensamiento más abstracto...”. De ahí que los esfuerzos se centren en las edades comprendidas entre los cuatro años y la preadolescencia. Este grupo de niños y niñas conforma la diana más sensible a los impactos publicitarios. Para ilustrarlo, Linaza recuerda un estudio en el que se pidió a unos niños que redactaran unas cartas a los Reyes Magos antes de que comenzara la campaña de anuncios de Navidad y, más adelante, que las repitieran metidos de lleno en la vorágine de anuncios. En el primer caso, los pequeños pedían juguetes en genérico (una muñeca, un coche), mientras que en el segundo entraban en el detalle de marcas concretas. “Si se hacen todas estas campañas de marketing es porque tienen efecto”, comenta este catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid. »

Extraído de “¡Me lo pido todo para Reyes!”, Ferran Bono / Jaime Prats, en diario *El País*, Valencia, 23 de diciembre de 2012.

Página/12 - Viernes, 22 de abril de 2011 | Hoy

Publicidad. Para venderte mejor



Las mujeres son jóvenes, madres, sensibles, obsesivas de la limpieza y viven más puertas adentro que afuera de su casa. No, no es la realidad. Pero es la realidad que muestran las publicidades actuales que conservan o refuerzan los prejuicios de género. Una investigación del Consejo Nacional de las Mujeres y la Universidad de Quilmes mostró que los varones siguen siendo la voz del saber y las chicas (siempre sin arrugas) las que barren, se perfuman o se preocupan por el yogur que mejor haga jugar al fútbol a sus hijos. El estudio comprueba la violencia simbólica y deja en agenda una discusión pendiente: ¿Hay que regular las tandas?

Por Luciana Peker

La bella, buena y pobre tenía que fregar. Las malas, risueñas y haraganas eran villanas. La bella, buena, pobre y fregona tenía recompensa. A ella –a ella sola– le entraba el zapatito más pequeño del reino (símbolo de una femineidad delicada y de pasos cortos) y con el zapatito encajaba su sueño de amor y reino. El cuento de Cenicienta encajaba justo en la horma social para pregonar en las mujeres –desde niñas– a que limpiaran esperando al príncipe que las salvara de las telarañas de una vida de sacrificios y encierros.

Sin embargo, ahora que las mujeres ya no esperan la magia de un hada madrina, ni a un príncipe que las salve con un beso del sueño eterno, ni limpian hasta encajar en el zapato correcto, que ya la felicidad –o el sueño por alcanzarla– no viene de la mano de un hombre; ahora que las mujeres trabajan, piensan, fantasean, se divierten, se suben a unas botas altas o se bajan a la liviandad de andar descalzas; ahora que cada mujer elige si príncipe o princesa, un amor sin coronita o la singularidad de estar suelta ¿por qué, ahora, nos siguen contando el mismo cuento y encima por televisión invitándonos a comprar los productos de limpieza para poder ser la cyber Cenicienta moderna?

Ahora una empresa de limpieza (CIF) reproduce el guión de la Cenicienta mostrando a una mujer que se esfuerza por dejar todito limpiito y desinfectado (la nueva gran tarea femenina de luchar cuerpo a cuerpo contra cada germen) y después, como premio, ella reluce como una princesa y se luce con un amor que titila satisfacción.

¿El mismo cuento? La publicidad parece no haber cambiado (salvo aisladas excepciones) el libreto. Aunque, desde principios de este año, ya no sólo parece, sino que la presión hacía las mujeres aparece comprobada en la investigación “Análisis y monitoreo de la violencia simbólica en las pautas publicitarias de la televisión argentina”, realizado por el Consejo Nacional de las Mujeres y la Universidad de Quilmes, durante enero y febrero.

El modelo de mujer Cenicienta no perece. Y las mujeres tampoco envejecen, según muestra la pantalla, en ese discurso que parece invisible y, muchas veces, es el más visible de todos los estereotipos: el de la tanda. El 84,9 por ciento de las mujeres de la tele son jóvenes (por su aspecto o apariencia) en un reflejo que borra la madurez y resalta –o exige– ser siempre teen (o parecerlo). Además, los cuentos siguen contados por una voz masculina. Los hombres son los que pueden asegurar que un remedio calma, que una leche es buena, que un shampoo deja sin caspa o que un gobierno construyó mil escuelas. Lo que sea de lo que haya que convencer –todavía– convencen ellos. Ya que seis de cada diez promociones tiene una voz masculina haciendo recomendaciones o aseveraciones que demuestran saber.

Además, un tercio de los avisos no se enteraron de que las mujeres son presidentas, abogadas, empleadas o colectiveras y reflejan a las damas de la pantalla sólo dentro del hogar. Mientras que el 14,8 por ciento de las promociones muestran a chicas como objetos sexuales y, según el rubro del objeto a vender, la cola del negocio del sexo aumenta todavía más.

No sólo eso. En una de cada diez publicidades las mujeres son directamente humilladas o denigradas, según un estudio del equipo de investigadores/as Ana Beatriz Maldonado, Natalia Monroy, Valeria De la Vega y Cecilia Martínez Acosta, que miró 11.958 emisiones de avisos (que repetían 392 spots publicitarios), en Canal 2 (América), Canal 7 (Televisión Pública), Canal 9, Canal 11 (Telefé) y Canal 13; en distintos segmentos horarios (de 9 a 24 horas), con un total de 900 horas monitoreadas, durante enero y febrero de 2011.

La violencia de género expresada y fomentada por la publicidad –tal vez el debate que se viene ahora que los medios de comunicación muestran su propio debate– ya no es un dicho, sino un hecho con una conclusión tajante: la televisión distorsiona tanto la imagen de las mujeres como el espejo de la malvada de Blancanieves.

El informe del Consejo Nacional de las Mujeres y la Universidad Nacional de Quilmes, cuyo responsable es el sociólogo Raúl Di Tomaso y fue coordinado por la licenciada en Ciencias Sociales y Educación Marina Martínez Acosta y el historiador Guillermo De Martinelli, subrayó que la violencia simbólica se ejerce cuando la mujer se encuentra asociada al espacio doméstico, es representada exclusivamente por jóvenes, asume una imagen asociada a labores domésticas y un rol familiar y maternal, es humillada o ridiculizada, es considerada un objeto sexual, es omitida o se la relaciona con aspectos emocionales y no racionales.

Fuente: "Análisis y monitoreo de la violencia simbólica en las pautas publicitarias de la televisión argentina", realizado por el Consejo Nacional de las Mujeres y la Universidad de Quilmes, durante enero y febrero de 2011.

Guía de lectura

¿Cuál es la tesis planteada por el autor?

¿Qué estrategias argumentativas se utilizan para poder defender la tesis (ejemplificación, cita de autoridad, estadísticas, comparación)?

Identificarlas en el texto.

Elaboren una opinión personal acerca de la tesis planteada.



Para cerrar este momento, los alumnos pueden escribir –de manera individual o en pareja– pequeños textos sobre lo que aprendieron de la publicidad hasta ese momento con ejemplos de las publicidades analizadas. Esto podría constituir una instancia de evaluación del momento 3.

MOMENTO 4: PRODUCCIÓN DE CONTRAPUBLICIDADES O PARODIAS

Se propone la realización de una contrapublicidad o parodia. Para realizar este trabajo, en grupos, los estudiantes seleccionan alguna publicidad de Internet o TV y escriben una crítica utilizando el glosario de términos de la publicidad que se fue armando a lo largo de las distintas clases.

Luego, se les propone armar un *story board* de la filmación. Según Wikipedia:

.....

Un storyboard o guión gráfico es un conjunto de ilustraciones mostradas en secuencia con el objetivo de servir de guía para entender una historia, previsualizar una animación o seguir la estructura de una película antes de realizarse o filmarse. El storyboard es el modo de previsualización que constituye el modo habitual de preproducción en la industria fílmica.

El proceso de storyboarding, en la forma que se conoce hoy, fue desarrollado en el estudio de Walt Disney durante principios de los años 1930, después de varios años de procesos similares que fueron empleados en Disney y en otros estudios de animación. El storyboarding se hizo popular en la producción de películas de acción viva durante principios de los años 1940. En la creación de una película con cualquier grado de fidelidad a una escritura, un storyboard proporciona una disposición visual de acontecimientos tal como deben ser vistos por el objetivo de la cámara. En el proceso de storyboarding, los detalles técnicos más complicados en el trabajo de una película pueden ser descritos de manera eficiente en el cuadro (la imagen), o en la anotación al pie del mismo.

La elaboración de un storyboard está en función de su uso: en publicidad a menudo es mucho más técnico y elaborado para que sirva de guía a cada miembro del equipo de trabajo, mientras que en cine es mucho más general para que el director y el productor aporten su talento y enriquezcan la filmación.

También es posible encontrar storyboards llenos de color o en blanco y negro, llenos de detalles o simplemente trazos que esbozan una idea con figuras. Es común la utilización del storyboard en animaciones ya sea tradicionales o por computadoras.

.....

Es importante aclarar a los estudiantes que cada uno debe cumplir un rol dentro del grupo, tener una tarea asignada (búsqueda de información, edición, descarga de los videos, confección del *storyboard*, actuación, filmación, crítica publicitaria). Y por supuesto se aspira a que el trabajo sea cooperativo y colaborativo. Con esto se busca un mayor compromiso y responsabilidad en la tarea grupal. Igualmente, es fundamental guiarlos y observar cuáles son las dificultades que surgen para poder acompañarlos. Esto es fácilmente detectable en las puestas en común durante las clases.

Se les otorga tiempo de clases para la organización grupal y también para la elaboración de la crítica y el *storyboard*. Se realiza una devolución de ambas producciones. Se recomienda la exploración y uso de tutoriales explicativos para editar o buscar información sobre técnicas de filmación, por ejemplo:

Finalmente los alumnos se reúnen para realizar la filmación y es operativo que los grupos se ayuden entre sí, tanto en cuestiones técnicas de edición como en ideas para los cortos. También en cuestiones relacionadas con la exposición. En este punto, pueden intervenir familiares, amigos o estudiantes de otros cursos (es deseable que se habiliten estas posibilidades).



Canal Encuentro - Apuntes de película: planos y movimientos de cámara

Luego se editan los videos para ser presentados y proyectados con el cañón de la escuela en la clase para que todos puedan socializar y comentar las producciones.

Tras la proyección de los cortos, se sugiere realizar un debate oral en el que cada grupo exponga y defienda oralmente su trabajo. Esto fomenta que el resto intervenga haciendo preguntas o analizando la contrapublicidad o parodia, tal como se vino haciendo a lo largo del proyecto.

Se sugiere, tal como se realizó en la implementación de esta secuencia didáctica, exhibir los cortos de los alumnos en alguna jornada o espacio institucional para poner en valor y hacer circular sus producciones, las cuales reflejan el trabajo sostenido alrededor de la publicidad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Adecuación a la consigna propuesta.
- Utilización de las estrategias argumentativas y algunos de los recursos vistos en clase para realizar las publicidades: utilización de hipérbole, metáfora, repetición, ironía, parodia, personificación.
- Presencia del eslogan publicitario.
- Realización de la crítica de la publicidad elegida para parodiar en función de los conceptos vistos.
- Tiempo de entrega de los borradores y del trabajo final.
- Proceso de trabajo del grupo.

Asimismo, es conveniente que el docente evalúe su propio recorrido, qué sucedió con el planteamiento de la consigna, como resultó el trabajo con los borradores de los guiones, qué sucedió con las exposiciones (si se adecuaron o no a la consigna, cuáles fueron las dificultades en las entregas finales, etc.) Esto debería conducir a un cierre del proyecto con una puesta en común reflexiva -a modo de evaluación colectiva- acerca de todo el proceso.

RECURSOS

- Cañón y pantalla para proyectar los videos de las publicidades.
- Netbook para realizar las producciones (edición de video e imágenes, filmaciones, grabación de voz en off, musicalización, etc.)

Bibliografía

Prestigiacomo, R. (1997) *El discurso de la publicidad*, Buenos Aires: Colihue.

Quin, R. (1996) "Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos", en Aparici, Roberto (coord.) *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid: Ediciones de la Torre, pp. 225-232.

Anexo - Algunos materiales utilizados

CRÍTICA REALIZADA POR UN GRUPO DE TERCERO AÑO

Análisis de la contrapublicidad

Hicimos la contrapublicidad de cerveza Brahma con el motivo de dejar en evidencia el alto contenido sexista que tienen la publicidad. El principal objetivo fue mostrar que el tipo de mujer que se muestra a lo largo del comercial no es real y que una mujer es mucho más que una imagen y un objeto sexual, merecedor de todo el respeto, sin importar la vestimenta que elija, ya que tienen todo el derecho de usar lo que quiera y vivir con libertad.

Utilizamos el diálogo como herramienta para exponer argumentos contra el machismo reflejado en la publicidad original. Asimismo en la contrapublicidad incluimos a los hombres que están en contra del sexismo, intentando reflejar que la mayoría de los hombres no tiene ese pensamiento erróneo sobre las mujeres. Igualmente nuestra contrapublicidad termina con el hombre como protagonista, reflexionando y teniendo una opinión respetuosa hacia las mujeres, diciendo que además de bellas, ellas son libres e inteligentes.

Realizamos esta especie de denuncia para valorar el respeto y la igualdad de género que tienen que existir en la sociedad. Lo importante es tomar conciencia sobre la igualdad que debe comenzar a ser representada en los medios de comunicación y sobre todo, por su gran influencia en la sociedad, con las publicidades.

Crítica de la publicidad de Brahma

Las mujeres de la publicidad que analizamos son jóvenes, veinteañeras, con cuerpos atléticos, bronceadas, maquilladas, se las muestran con muy poca ropa y sin más que unas pocas palabras como diálogo. Con estos rasgos se pretende vender la imagen de una mujer "ideal", dando la idea de que la mujer es un objeto sexual como se muestra a lo largo del comercial, en consecuencia, se sitúa a la mujer o a las mujeres en un rol secundario; las mujeres de la publicidad dan a entender que lo único que el hombre quiere con una mujer es satisfacer sus necesidades sexuales. Estas mujeres están a disposición del hombre al instante, sin ningún tipo de opción ya que son como un objeto no pensante más que una mujer real. Este es el mismo modelo que muestran muchas publicidades con el fin de vender su producto utilizando e imponiendo la imagen de un supuesto modelo de perfección, seguido por mujeres y aceptado por los hombres. La publicidad refleja el sexismo que existe en la sociedad y refuerza los prejuicios de género.

Además de ser mostradas como un objeto sexual, propone el tema del machismo en cuanto a las posesiones que tiene una pareja, ya que generalmente los bienes materiales están a nombre de la pareja o solo del hombre. La mujer de la publicidad le ofrece al hombre una fortuna que va a heredar para compensar de alguna manera su adultez.

Nos es una casualidad que el 14,8 por ciento de las publicidades muestren a las chicas como objetos sexuales, y según el rubro del objeto a vender, la cola del negocio del sexo aumenta todavía más. Según los estudios realizados por investigaciones que monitorean las publicidades televisivas, en una de cada diez publicidades, las mujeres son directamente humilladas o denigradas. Y un dato que es aún más explícito es que el 84,9 por ciento de las mujeres son jóvenes. Es una tendencia que las publicidades de productos para el uso de los hombres, como las máquinas de afeitar, perfumes y bebidas alcohólicas, como en este caso la cerveza Brahma realiza comerciales con contenido sexista.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE PUBLICIDAD

Comparación: Recurso que destaca la cualidad de un determinado producto con respecto a sus versiones anteriores o hace resaltar su superioridad frente a marcas competidoras.

Cosificación: La publicidad opera manipulando otros aspectos de la conducta de las personas, como sentimientos, cualidades o virtudes. Pero para poder manipularlos debe primero "cosificarlos". Cosificar es transformar por medio de determinadas palabras o imágenes, algo abstracto o animado en cosa, en objeto. Como sucede en los avisos de perfumes lujosos que transforman el prestigio (idea abstracta) en un perfume (cosa) al sugerir que el prestigio de una persona está en su perfume.

Doble sentido: es una figura literaria en la que una frase puede ser entendida de dos maneras, usualmente como una forma de humor. Los chistes suelen basarse en el doble sentido.

Eslogan: Frase corta que identifica al producto.

Estereotipo: Representación repetida frecuentemente que convierte algo complejo en algo simple. Es un proceso reduccionista que suele causar, a menudo, distorsión porque depende de su selección, categorización y generalización, haciendo énfasis en algunos atributos en detrimento de otros.

Hipérbole: Presenta desproporcionadamente los hechos, situaciones, características, actitudes, etc. Es la exageración de la cualidad atribuida al producto. Transgrede tanto la máxima de cantidad (porque se dice más de la cuenta) como la de cualidad (porque puede faltar a la verdad o apelar a argumentos increíbles). Esta figura suele ser empleada por las publicaciones de productos dietéticos, cremas o anti-celulíticos.

Jingle: La función del jingle es llamar la atención de la gente en un anuncio. El jingle es un anuncio cantado en el que el producto y el nombre del anunciante son los protagonistas, de modo que se consigue que la marca sea fácilmente recordada por las personas. Para que el jingle sea mucho más efectivo, también se incluye un eslogan de la marca o se repite una frase.

Manipulación: Inducir con razones a creer o hacer una cosa; convencer con razones.

Metáfora: Discurso literario que usamos para darle un nuevo sentido a la palabra ya sea cambiando de significado o dándole un nuevo uso en otro contexto.

Personificación: La publicidad personifica y humaniza los objetos y les otorga cualidades humanas o naturales.

Repetición: La reiteración de palabras o estructuras pretende alcanzar la memorización del mensaje. Es el recurso más utilizado en la radio ya que no cuenta con el apoyo de la imagen como la prensa escrita o televisiva.

Target: Es el segmento económico, de edad, sexo, costumbres, etc. al que se dirige la publicidad de un determinado producto.

Valores simbólicos: la publicidad manipula, entre otras cosas, valores simbólicos apelando, por lo general, a la venta de fantasías para crear necesidades superfluas. Con "simbólico" nos referimos a ese tipo de valores que no son propios de un objeto sino de una forma en que la sociedad califica a ese objeto. Por ejemplo, el supuesto status que se adquiere al utilizar determinado producto... ¿Cómo logra la publicidad que un producto adquiriera valor simbólico? Promocionando: 1) más el envase que el contenido, 2) la situación de consumo más que el producto, 3) el efecto que el producto provoca en los demás más que la utilidad que puede brindar.

IMÁGENES PARA TRABAJAR EN EL AULA





Para los sentidos: ver y escuchar poesía

Mercedes Alonso

Profesora de Lengua y Literatura

Bachillerato Orientado en Artes N° 4 DE 6 "Xul Solar"

Desarrollo Profesional Docente en Escuela de Maestros desde 2013

Dirección de contacto: meralonsa@gmail.com

Resumen

El proyecto, pensado para un cuarto año de una escuela nocturna de orientación artística del barrio de Balvanera, tiene como objetivo principal poner a los alumnos en contacto con formas poéticas y con prácticas de lectura similares a las que se dan en los ámbitos de circulación de la poesía (recitales, talleres, etc.) Para reorientar la mirada, se propone trabajar el contacto de la poesía con las otras artes. La pintura y la música serían lenguajes hacia los que tiende la poesía cuando explota la dimensión visual del poema y sus soportes o los recursos sonoros de la lengua. Esa misma relación permite reorientar las prácticas áulicas hacia la dinámica de taller para alternar entre sesiones de lectura y de escritura, para que se enriquezcan mutuamente. A lo largo del proyecto los alumnos recorren diferentes textos poéticos en busca de formas expresivas que les permitan crear una obra propia dentro de la corriente visual o sonora. Esa producción cumple una doble función: por un lado permite poner en práctica y vivenciar los problemas planteados en las lecturas y, por otro, es objeto de evaluación en la medida en que debería revelar la apropiación de los contenidos trabajados.

Palabras clave:



POESÍA VISUAL – POESÍA SONORA - RECURSOS POÉTICOS – ARTES VISUALES

Presentación

La poesía no suele ser el género más frecuentado dentro ni fuera de la escuela. Sus sentidos inestables parecen demandar un tipo de atención y dejar un regusto a incertidumbre que la hace difícil

de atravesar. Como sucede con el resto de las prácticas sociales de lectura y escritura, la escuela es el lugar privilegiado para entrar en contacto con esta forma particular de la palabra. Sin embargo, lejos de pensar relaciones posibles entre jóvenes y poesía, la escuela, ante lo aparentemente inasible, ha tendido a centralizar lo mensurable para hacer pie: desde la pesquisa de las figuras retóricas hasta el conteo de sílabas, la poesía ha quedado transformada en simple objeto de disección. El carácter del análisis, por otra parte, tiende a privilegiar formas poéticas más o menos tradicionales donde estos recursos sean claros y reconocibles. El efecto secundario es la reproducción de una concepción estrecha de la poesía que se hace visible en el discurso de los alumnos que responden a nuestras indagaciones sobre sus saberes poéticos, sosteniendo que “habla de sentimientos” y “tiene rima”. Contra esa imagen y con el objetivo de descubrir nuevas formas de lectura y otras unidades de análisis, se desarrolla a continuación un proyecto realizado con alumnos de cuarto año de una escuela para adultos de orientación artística del barrio de Balvanera.

El proyecto busca indagar sobre un problema real del campo de la literatura: la relación de la poesía con lo visual y lo musical. La relación con las otras artes, favorecida por la orientación de la escuela, permite radicalizar ese juego de opuestos entre una poesía ligada a las artes visuales y otra centrada en la musicalidad para después ver esas líneas en la poesía en general. Al mismo tiempo, el intercambio con las otras disciplinas artísticas permite recuperar sus prácticas para enriquecer nuestras aulas: el trabajo en taller, la alternancia y la interacción entre la apreciación y la producción.

Aunque la lectura es una práctica fundamental de todo el recorrido, hay un fuerte énfasis en la escritura. Por un lado, se propone explorar la escritura poética en el aula como algo más que una actividad recreativa o de aplicación de formatos textuales aprendidos en la lectura. El trabajo poético es un objeto de conocimiento con sus propios “quehaceres”², entre los que se destaca un modo de lectura particular que Louise M. Rosenblatt (1996) ha llamado “la lectura del escritor”, un trabajo sobre textos propios atento alternativamente a la expresión y a la recepción.³ La escritura, por otro lado, es un espacio de indagación. Como señala Cécile Ladjali (2005) tras encarar un proyecto de escritura poética en la escuela, no se puede escribir sin leer mucho. La escritura reclama lecturas para enriquecer las propias ideas y para establecer diálogos con los otros. En ese sentido, es importante la lectura del trabajo de los pares en los mismos términos en que se suele leer literatura. Rosenblatt nos habla de lo mismo: la lectura y la escritura se afectan mutuamente. Mientras la lectura le da al escritor un sentido de las potencialidades del lenguaje, la escritura profundiza la comprensión del lector de los elementos que intervienen en la obra favoreciendo la lectura estética, de lo específicamente literario. A este intercambio apunta también la modalidad de taller que se propone implementar a lo largo de todo el proyecto.

Dentro del enfoque de las prácticas del lenguaje en que este proyecto se enmarca, es importante establecer puentes entre las prácticas sociales de lectura y escritura y sus versiones escolares. Por eso los productos finales de este proyecto están pensados en base a los modos en que circula la poesía: la muestra, las publicaciones de autor (plaquetas, etc.) y las lecturas enmarcadas en un evento, la “Semana de las Artes”, que involucra a toda la escuela. Ese horizonte, que permite escribir para destinatarios reales en contextos reales, le da un nuevo sentido al trabajo en el aula y revaloriza los trabajos que no se escriben sólo para la acreditación.

.....
² Para Lerner (2001), los “quehaceres” son a la vez contenidos en acción y objeto de reflexión.

³ Sobre la lectura estética, véase también Rosenblatt, 2002.

Desarrollo de la secuencia

MOMENTO 1: ESCRITURA Y LECTURA EXPLORATORIAS

Sesiones de escritura exploratoria (cuatro clases)

La primera actividad busca establecer la relación entre poesía y artes visuales como puerta de entrada. En el primer encuentro, luego de presentar el proyecto, se propone escribir textos breves a partir de reproducciones de obras de algunos artistas latinoamericanos. Son elegidas obras de Lasar Segall, Wilfredo Lam, Leonora Carrington, Joaquín Torres García y Luis Felipe Noé en base a gustos personales del docente y a la búsqueda de imágenes ambiguas, indeterminadas, que se presten a múltiples interpretaciones y lleven a la exploración verbal. A partir de la lectura de algunos trabajos, se sugiere reflexionar sobre las posibilidades que aparecen: la descripción de las obras, la narración a partir de la situación representada, el diálogo entre textos poéticos e imágenes.

A partir de la clase siguiente, se leen textos poéticos escritos a partir de obras visuales musicales. La lectura, acompañada por las obras referidas, permite replantear el tema anterior: cómo la poesía remite a los otros lenguajes artísticos. En una primera sesión se puede leer el poema de Olga Orozco "Botines con lazos de Vincent Van Gogh" y ver la obra. Algunas preguntas-guía para la comparación: ¿hay descripción de la imagen?, ¿se cuenta alguna historia?, ¿hay elementos que no están en la imagen?, ¿qué palabras, recursos, etc., le permiten a Orozco referirse a la materialidad de la pintura (la luz, el color)?

En una segunda sesión, se abordan dos poemas sobre Goya. Como no se trata de una imagen en particular que pueda ser descripta o narrada, se muestran primero algunas imágenes de cuadros de Goya para luego pasar a los poemas. El texto de Pizarnik, breve y críptico, sirve como disparador: ¿qué otras relaciones establece la poesía con la pintura?, ¿puede imitarla en un sentido más integral?, ¿puede tratar de transmitir emociones similares?, ¿cómo?, ¿cómo explicarían los alumnos la relación de estos breves versos con lo que vieron de Goya? En el de Darío, en cambio, buscamos el modo en que define la estética de Goya a partir de sus rasgos formales (sobre todo en lo que hace al tema de la luz) y cómo los vincula con recursos de la poesía: las imágenes sensoriales y la sinestesia.

Se destina una tercera sesión a los poemas sobre la música. La pregunta rectora es qué aspectos de la música retoman estos poemas. Primero se indaga en los conocimientos musicales de los alumnos, se guía un intercambio de experiencias e impresiones y en base a eso se decide escuchar solo aquello que la mayoría desconoce, que en este caso son los boleros. Una vez establecido el terreno común, se forman grupos de dos y tres alumnos para que se dediquen a uno de los poemas y al modo en que éste dialoga con su artista. La última parte de la clase se destina a que cada grupo exponga sus conclusiones para que sean comentadas y eventualmente reelaboradas, entre todos.

Poesía sobre pintura

- Rubén Darío, "A Goya", en *Cantos de vida y esperanza*, Buenos Aires, Losada, 2005. También disponible en <http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/dario/cantos/agoya.htm>
- Alejandra Pizarnik, "El ojo de la alegría (un cuadro de Chagall y Schubert)" y "25", en *Poesía completa*, Barcelona, Lumen, 2001.
- Karina Macció, "Pepita de luz", en Marta Ortiz Canseco y María Salgado. *Nunca NO. Antología de poesía argentina actual. Revista de Erudición y Crítica*. N°3, julio-septiembre 2007. También disponible en *La literatura del pobre*: <http://laliteraturadelpobre.files.wordpress.com/2011/12/marta-ortiz-y-maria-salgado-nunca-no-antologia-de-poesia-argentina-actual-rec-3-2007.pdf>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Olga Orozco, "'Botines con lazos' de Vincent Van Gogh", en *La noche a la deriva*. Córdoba: Alción, 1994. También disponible en *Olga Orozco*: <http://olgaorozco.blogspot.com.ar/2009/01/botines-con-lazos-de-vincent-van-gogh.html>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Julián del Casal, "Salomé", en *Flores de invernadero*. Buenos Aires: Corregidor, 2012. También disponible en *Proyecto ensayo hispánico*: <http://www.ensayistas.org/curso3030/textos/poesia/salome.htm>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).

Poesía sobre música

- Alejandra Pizarnik, "Cold in hand blues" en *Poesía completa*. Barcelona, Lumen, 2001. También disponible en *A media voz*: <http://amediavoz.com/pizarnik.htm#COLD%20IN%20HAND%20BLUES>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017) y "Para Janis Joplin", en *Poesía completa*. Barcelona, Lumen, 2001. También disponible en *Salvo el crepúsculo*: <http://nadiesalvoelcrepusculo.blogspot.com.ar/2014/07/para-janis-joplin-alejandra-pizarnik.html>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Camilo Blajaquis, "Rezándole al rey, fletando en rutas de ricota (*este mundo, esta empresa, este mundo de hoy*)", en *Venganza del cordero atado*. Buenos Aires: Continente, 2011. También disponible en *El ortiba*: <http://www.elortiba.org/pdf/Blajaquis.pdf>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Julio Cortázar, "Save it, pretty mama" y "Bolero", en *Salvo el crepúsculo*. Buenos Aires: Alfaguara, 2013. También disponibles en *A media voz*: <http://amediavoz.com/cortazar.htm#SAVE%20IT,%20PRETTY%20MAMA> y <http://amediavoz.com/cortazar.htm#BOLERO>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).

MOMENTO 2: LECTURA INTENSIVA

Sesiones de lectura de poesía (ocho clases)

Se destinan dos clases a presentar el tema. Se proyecta una selección de textos con fuertes componentes visuales (poesía visual, poesía concreta, caligramas) y se leen otros que trabajan lo sonoro.

Como esta selección debe servir de disparador, se habilita un diálogo sobre cada uno y se interviene para aportar datos sobre poetas y movimientos que faciliten el acercamiento sin entrar en detalles.

En la siguiente clase se trabaja sobre la selección de poesía ligada a lo sonoro. Se otorga un tiempo para una lectura exploratoria de los materiales para que después algunos voluntarios preparen un poema para leer en voz alta. A partir de este primer acercamiento sensitivo, se retoman algunos de los poemas leídos para identificar cuál es la particularidad sonora e introducir el contenido teórico. Se releen los versos de "Fue domingo en la claras orejas de mi burro" de Vallejo que dicen "Tal de mi tierra veo los cerros retratados, / ricos en burros, hijos de burros, padres hoy de vista", presentando la aliteración. Se aborda también el poema de Rosenberg "Exclusivamente calla, verdadera dama..." que presenta un contrapunto interesante para la rima, que todos conocen, pero con una vuelta de tuerca que dispara la reflexión sobre el ritmo. A partir del poema de Vallejo tomado de *Trilce* y del de Nicolás Olivari, se piensan otras formas de sonoridad: la onomatopeya y la forma de la canción.

En cuanto a lo visual, es aún más indispensable que el acercamiento formal y teórico se realice a partir de la visualización de los textos, puesto que se utilizan recursos menos codificados. En la primera clase, se presenta la variedad de soportes (libro, cuadro, objeto) en los que se concibe cada texto y se inicia un recorrido por la selección con la consigna de relevar el uso del espacio (relación espacio ocupado-espacio vacío) y los vínculos que establece con la imagen (combinación de palabra e imagen, palabras concebidas como imágenes, etc.). Después del primer recorrido, se propone a los alumnos que armen series con los poemas vistos. Se sugieren, por ejemplo, los que mantienen la palabra impresa pero trabajan la materialidad del poema (Parra, Schiavetta, Thénon), los caligramas y similares (Apollinaire, Vigo, Gironde), los que rompen con la página y llevan la poesía a las artes visuales (Ferrari, Pazos, de Campos), dejando también la opción a que los alumnos propongan otros recorridos posibles.

Al finalizar este momento, se otorga una clase a la sistematización de conceptos en una tabla que sirve de repaso y de banco de recursos para los trabajos de escritura:

	Recurso	Definición	Ejemplo
VISUAL			
SONORO			

Como cierre de este momento se propondrá una consigna de escritura "al modo de" alguna de las obras, para que cada uno vaya explorando sus posibilidades con vistas a la producción final. Cada uno debe establecer un diálogo entre su propio texto y los poemas leídos: recrear formas y recursos y ser capaz de dar cuenta de esa relación. La escritura se hace en clase y los textos son compartidos con el resto del grupo para ser objeto de una práctica de crítica entre pares en la clase siguiente. En grupos elegidos por ellos mismos para que se sientan cómodos, los alumnos se leen entre sí y comentan los textos de los compañeros con la misma consigna que usaron para recorrer

la selección: reconocer los recursos que permitan ubicar el poema dentro de la serie sonora o visual. El autor registrará todos los aportes para hacer las correcciones necesarias.

En una última clase de cierre e integración, cada uno presenta el texto corregido y explica el diálogo que establece con los poemas vistos en clase, sus recursos, etc. En cada caso, se evaluará que el texto se ajuste a la consigna propuesta, los contenidos de los que dan cuenta conceptualmente y el modo en que se hacen visibles en el texto. La dinámica de esta tarea puede variar de acuerdo a las características del grupo. En grupos más numerosos, se puede hacer de manera escrita. En otros contextos, los contenidos de este momento podrían ser objeto de una evaluación escrita en la que se apliquen los contenidos al análisis de textos.

Selección de poesía visual

- Nicanor Parra, "Chistes para desorientar a la policía", en *Poesía política*. Santiago: Bruguera, 1983. También disponible en *Nicanor Parra-Universidad de Chile*: <http://www.nicanorparra.uchile.cl/antologia/chistes/chistes.html>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- León Ferrari, "Brajuleta cabruñada", en *León Ferrari*. Buenos Aires: Fundación Augusto y León Ferrari. Disponible en: <http://leonferrari.com.ar/index.php?/projects/dibujos--drawings/#>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Oliverio Girondo, "Yo no sé nada", en *Espantapájaros (al alcance de todos)*. Buenos Aires: Losada, 2008. También disponible en *Los-poetas.com*: http://www.los-poetas.com/e/giro1.htm#YO_NO_SÉ_NADA_. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Augusto de Campos, "O pulsar", en *Concretando*. São Luiz de Montes Belos, Goiás, Brasil. Disponible en: <http://concretismo3-ano.blogspot.com.ar/2008/10/pulsar.html>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).⁴
- Luis Pazos, "Phonetic Pop Sound", en *Vórtice Argentina*. Buenos Aires: Vórtice Argentina. Disponible en: http://www.vorticeargentina.com.ar/galeria/poesia_visual/obras/Luis_Pazos.gif. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Susana Thénon, "Distancias", en *La morada imposible*. Tomo I. Buenos Aires: Corregidor: 2001. También disponible en *El placard*: <http://el-placard.blogspot.com.ar/2011/10/mas-poemas-de-susana-thenon.html>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Edgardo Antonio Vigo, "Mi ciudad", en Jorge Monteleone (comp.), *200 años de poesía argentina*. Buenos Aires: Alfaguara, 2010.
- Bernardo Schiavetta, "Espejos en espejos reflejados", en Jorge Monteleone, *Ibid*.

Selección de poesía sonora

- Francisco de Quevedo, "Celebra a una dama poeta, llamada Antonia", en *Antología poética comentada*. Buenos Aires: Edaf, 2004. También disponible en *Sus poemas*: http://www.suspoemas.com/poema-celebra-a-una-dama-poeta-llamada-antonia_26262. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- César Vallejo, "XXXII" y "Fue domingo en las claras orejas de mi burro", en *Obra poética completa*. La Habana: Casa de las Américas. También disponibles en: https://es.wikisource.org/wiki/Trilce:_XXXII y <http://www.poesi.as/cv30005.htm>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).

⁴ Existe una musicalización de Caetano Veloso que se podría escuchar para problematizar la oposición entre lo visual y lo sonoro. (<https://www.youtube.com/watch?v=LgE0UuWTtas>)

- Nicolás Olivari, "Cuarteto de señoritas", en *Poesías 1920-1930*. Malas palabras Buks, 2005. También disponible en *Cervantes virtual*: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-musa-de-la-mala-pata/html/ff3ac0b8-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Nestor Perlongher, "Preámbulos barrocos", en *Poemas completos (1980- 1992)*. Buenos Aires: Seix Barral, 1997. También disponible en *El ortiva*: <http://www.elortiba.org/pdf/Perlongher-Poemas.pdf>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).
- Mirta Rosenberg, "Exclusivamente calla, verdadera dama...", en Jorge Monteleone, *Ibid.*
- Bernardo Schiavetta, "Espejo del reloj", en *Formulas para Cratilos*. Madrid: Visor, 1990. También disponible en *Bernardo Schiavetta*: <http://www.bernardo.schiavetta.com/pdf/libres/formulas>. (Última consulta: 28 de marzo de 2017).

MOMENTO 3: PREPARACIÓN DE LA PRODUCCIÓN

Preparación de la producción (cuatro clases)

Después de la exploración en la lectura y la escritura, al finalizar las exposiciones se propone a cada alumno que elija un formato para la obra final. Además de organizar el trabajo, hacer una elección antes de empezar a trabajar apunta a que, a partir de ella, cada uno empiece un nuevo recorrido de lecturas según sus inquietudes. La consigna es, entonces, producir un texto poético que utilice fuertemente recursos visuales o sonoros. Se establece una fecha límite para la entrega del primer borrador, aunque las primeras escrituras van ocurriendo en simultáneo con la tarea de lectura.

Se dedica la primera parte de la clase siguiente a que cada uno cuente en qué corriente decidió trabajar: visual o sonora. A partir de esa elección, se comienza a armar un corpus de seguimiento con el objetivo de explorar en la lectura aquello que cada uno busca en la escritura. En esta etapa, no se trata de escribir "al modo de", pero sí hacerlo desde el conocimiento del campo. Aunque la escritura desde la escuela suponga un "modelo a escala", los corpus de seguimiento están pensados para replicar el trabajo artístico a partir de continuidades, disputas y rupturas. El armado, que estará a cargo de los alumnos y el docente, supone una lectura extensiva de materiales diversos (las antologías ya trabajadas, los libros de poesía de la biblioteca de la escuela, otros libros que puedan llevarse, varios sitios de poesía actual), una selección y un posterior trabajo de lectura intensiva de los textos elegidos.

El resto de esa clase y la siguiente es para la lectura de los materiales (en principio lo que está en la escuela, en la siguiente lo que aporte cada uno). Se sugiere retomar los contenidos ya vistos para recorrer el material, pero también buscar nuevas posibilidades. Durante este trabajo de selección, se establecen diálogos individuales y se comparten con el grupo (o se sugiere que los alumnos compartan) las inquietudes o hallazgos que puedan resultar interesantes o útiles para otros.

Sitios de poesía actual

A modo de ejemplo y posible punto de partida:

<http://puntasdelclavo.blogspot.com.ar/>

<http://www.vorticeargentina.com.ar/menu.html>

<http://www.poesiaargentina.com/index.php>

<http://www.revistalamasmedula.com.ar/>

Sesiones de escritura y revisión (una clase)

En el primer encuentro con los borradores, se leen los textos junto con sus autores para ver que estén bien orientados en relación con la consigna, revisar dudas que hayan surgido y sugerir caminos posibles. El docente actúa como mediador y propone lecturas (nuevas o con los textos ya trabajados en cualquier etapa anterior) donde los alumnos puedan encontrar soluciones posibles. Este diálogo también tiene un carácter evaluativo: se registra el modo en que los alumnos se han apropiado de los contenidos a partir de indicadores de avance vinculados con los objetivos planteados para el proyecto, y que ya aparecían en las producciones anteriores. En esta misma clase, se pone en conocimiento del grupo la grilla de evaluación de las producciones poéticas y se registra en qué punto se encuentra el borrador para después confrontarlo con las versiones sucesivas.

Apropiación de conceptos de poesía visual o sonora y uso de los recursos correspondientes

<p>El texto presentado no se ajusta a las características de un texto poético.</p>	<p>La producción no se inclina claramente hacia ninguno de los polos planteados. Es un texto poético pero no se hace evidente qué recurso decide explotar.</p>	<p>Hay recursos de uno u otro, pero no se sostienen a lo largo de toda la producción.</p>	<p>Se encuadra en una de las vertientes trabajadas, utiliza recursos vistos en clase pero no logra dar cuenta de ellos o bien los usa sin reconocerlos.</p>	<p>Se encuadra en una de las dos vertientes, utiliza alguno de los recursos correspondientes, puede identificarlos y explicar sus elecciones estéticas.</p>
--	--	---	---	---

MOMENTO 4: PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS

Presentación de los textos (cinco o seis clases)

Terminada la etapa de lecturas, escritura y revisión individual, los alumnos presentan los textos al resto del grupo, que hará de público crítico. Todos leen con el apoyo de la grilla de indicadores

de avance. Cuando es necesario, el docente suma su mirada y comparte su lectura con cada uno, atendiendo, por ejemplo, a cuestiones de normativa que no surjan del grupo. Se pauta una fecha de entrega final para la siguiente clase.

Nuestra última tarea es agrupar los textos según el soporte que vayan a necesitar para su presentación en la Semana de las Artes: los que deberán ser leídos, los que se expondrán y los que podrán circular impresos, todas formas de circulación social de la poesía. A modo de ejemplo, dedicamos una clase a ver videos de lecturas de poesía, imágenes de exposiciones y publicaciones de autor. Con todos los materiales ya listos, dedicamos las últimas clases a preparar las presentaciones: el diseño de lo que se vaya a imprimir (organización de los textos, decisiones en torno a si se usarán varias páginas o una con formato desplegable, uso de ilustraciones, etc.), la organización de lo que se vayan a exponer y el ensayo de lo que sea para recitar.

COMENTARIOS

Después de llevado a cabo el proyecto, surgen algunas reflexiones que podrían reorientar trabajos futuros. Por un lado, la relación entre lectura y escritura, que por momentos pareció inclinarse excesivamente hacia el primer término. Se hace necesario pensar cuál es el caudal de lectura que resulta necesario para apropiarse de los contenidos y habilitar la reflexión. El caudal de material no debe convertirse en una sobrecarga ni hacernos perder de vista que el foco está en la escritura: en la práctica de esta última no solo hay aplicación sino también aprendizaje.

Por otro lado, es necesario atender a las respuestas y las resistencias de los alumnos, así como las dudas que generan la evaluación y la acreditación. Si bien el trabajo con la grilla apunta a evitar arbitrariedades y explicitar objetivos y criterios, es necesario enfatizar su función casi permanentemente. En segundo lugar, se percibió cierta resistencia hacia algunas de las formas poéticas propuestas. Algunos optaron por “acuartelarse” en la rima, lo cual estaba habilitado como trabajo sonoro, pero finalmente dejaba sin efecto el objetivo del proyecto, que era pensar más allá. Cabe entonces replantear la tarea para privilegiar otras experiencias. En cuanto a la poesía visual, en cambio, tendió a suceder lo contrario: la fascinación con los caligramas, por ejemplo, tendió a invisibilizar trabajos más sutiles con el espacio poético. Sería posible repensar este problema en la secuenciación, trabajando primero los poemas donde lo visual se limita al espacio para llegar luego a la fusión con las artes visuales, o hacerlo en sentido inverso para revalorizar esas otras prácticas menos impactantes pero igualmente válidas.

RECURSOS

- Antologías de poesía visual y sonora elaboradas para el curso.
- Reproducciones de pinturas en papel o en digital.
- Proyector/equipo de audio.
- Libros de poesía.
- Sitios web de poesía actual.

Bibliografía

Lerner, D. (2001) "Apuntes desde la perspectiva curricular", en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: FCE.

Rosenblatt, L.M. (1996) "El modelo transaccional. La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Revista Lectura y Vida.

— (2002) *La literatura como exploración*. Buenos Aires: FCE.

Steiner, G. y C. Ladjali (2005) *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*, Madrid: Siruela.

Poesías de los alumnos

Algo dulce y destructivo.
 Un demonio,
 un lobo andando en senderos
 de flores.
 Los sentidos contenidos
 y una implosión
 que se acrecenta dentro,
 multiplicandose,
 recorriendo cada célula.
 Algo prohibido.
 Perverso.
 Y la cabeza delimitandolo todo
 el accionar, el sentir, el pensar.
 - Miedo -
 Pero existe un momento.
 Uno.
 En que las convenciones

y el miedo se distiende
 Momento en que la razón
 no reconoce estructuras
 Ahí, donde se alinean
 Planetas:
 o donde muere una estrella,
 ahí donde la luz se extingue
 Se encuentran los cuerpos.



* Tu cuerpo
 Geografía -
 inmenso Valle fértil, *
 mejeza olvidada en el tiempo.
 Seguir, inundación. *
 Y ese rincón de tu pecho, *
 Hacienda, oasis. *
 Tu mano - mi espalda. *
 Y el inconsciente que te figura

Sobre planos, o mapas astrales.
 * Cartografía.
 Y el tiempo compartido, *
 fuera del alcance de las
 distancias
 Se vuelve cíclico y nos *
 * devuelve en oleadas *
 pequeños - infinitos,
 * momentos - placeres. *

Mundo paralelo

Mundo dual paralelo,
Donde la noche es desvelo,
Cotangente de la realidad,
Que conoces como verdad.

Reina todo aquel genocida,
Que aniquila toda la mala vida,
Todos son vigilantes de la desdicha,
Nacen así, se toman con la vida la pilcha.

Montan caballos de metal,
Controlando la máquina bestial,
Se unen como una sola alma,
Y recorren este mundo que aman.

En este mundo paralelo,
El camino es de estos bandoleros,
Hacen justicia sin malgastar a nadie
Ellos son libres, son jinetes del buen aire.

Matias

Serena y sola

Serena, esperando el momento
Deseando con todas las fuerzas del amor
Con todas las fuerzas del Alma
El momento
El lugar

Sola, en un encuentro de emociones
En un torbellino de pensamientos
Un recuerdo necesario
Que al fin acomoda todo en su
lugar

Serena y sola, en un sinfin de
Aprececlones, e interpretaciones
Serena y sola se descubre
Y no espera nada.

Micaela

Leyendas sobre el Parque Lezama

Laura Cecilia Beroldo

Profesora de Lengua y Literatura

Escuela Comercial N°4 DE 4 “Baldomero Fernández Moreno”

Desarrollo Profesional Docente en Escuela de Maestros desde 2014

Dirección de contacto: lauraberoldo@gmail.com

Resumen

El siguiente proyecto intenta abordar cuestiones propias de las prácticas de lectura y escritura en el espacio áulico, teniendo en cuenta variables particulares. Fue pensado para un grupo de alumnos que manifestaban cierto desinterés frente las actividades escolares y la dinámica institucional escolar. Los objetivos y las actividades fueron organizados de modo tal que garantizaran la integración de los alumnos en el trabajo de lectura y escritura y la apropiación del universo escolar por parte de aquellos. La secuencia se organiza en torno a la lectura y escritura de leyendas urbanas, en el marco de una serie de visitas realizadas al Parque Lezama, que se encuentra cerca de la escuela. A partir de narraciones creadas y escritas por los alumnos, se propone la confección de un contra-folleto turístico del parque.

Palabras clave



LEYENDAS - LECTURA CRÍTICA – SALIDA ESCOLAR – ESCRITURA SITUADA

Presentación

Este trabajo se llevó a cabo con alumnos de segundo año de la Escuela de Comercio número 4 del Distrito Escolar 4 “Baldomero Fernández Moreno”. Los integrantes del curso han tenido grandes dificultades de convivencia. Luego de numerosas intervenciones, se lograron hacer acuerdos que modificaron positivamente la dinámica de trabajo colectivo. En relación con la tarea escolar, suelen ser pocos los alumnos que trabajan autónomamente. En general, se hace necesario un acompañamiento personalizado y aun así, no siempre se logra que todos conecten con las actividades. El objetivo central de este proyecto es, justamente, generar un movimiento que los lleve a descruzarse de brazos, interactuar de otra forma con los compañeros y el docente, generar ideas propias y plasmarlas en un texto para publicar.

El proyecto nace de la premisa de que los alumnos que se resisten a trabajar en clase han tenido un recorrido escolar complicado que generó un impacto negativo en su autoestima académica. Por este motivo, se propone un acercamiento diferente a la lectura y escritura, enmarcado en una serie de salidas al parque del barrio. Se apuesta a que esta variación en el contexto de trabajo opere como estímulo de cambio y abra un abanico de posibilidades para llevar adelante los objetivos de enseñanza. Si bien el desarrollo de la propuesta depende en gran medida del trabajo de los alumnos, se estima que puede llevarse a cabo en aproximadamente dos meses.

Desarrollo de la secuencia

MOMENTO 1: PRESENTACIÓN Y PRIMERA SALIDA

Se informa a los alumnos en qué consiste el proyecto de lectura y escritura en el Parque Lezama. Se les explica que el producto final será la publicación de un *contra-folleto* turístico del parque con leyendas inventadas por ellos. Se hace hincapié en el producto final de la secuencia como manera de generar entusiasmo por la tarea ya que se parte de la idea de que la sociabilización de los textos escritos por los alumnos obra de forma positiva en la imagen que ellos mismos tienen de su aptitud académica.

En la primera visita al parque, se relata la historia del Parque Lezama extraída de la página web www.barriada.com.ar. A medida que se avanza en el relato, se recorren algunos de los lugares mencionados: el anfiteatro, los caminos arbolados, la barranca, las esculturas o la fachada del Museo Histórico Nacional. Después de la recorrida, se accede a la glorieta ubicada en la parte superior del parque para leer el texto "Amor en el Parque Rivadavia" de Roberto Arlt. Finalmente se conversa sobre lo que se relata, con el objetivo de retomar la historia en la escuela en la siguiente clase. En esa nueva instancia, se trabaja a partir del texto de Roberto Arlt leído en el parque. Se le propone a los alumnos la siguiente consigna de escritura: "*Elegí una pareja de las que nombra Roberto Arlt y contá: cuándo y dónde se conocieron, hace cuánto que están juntos, qué actividades realizan, por qué se encuentran en el parque aunque llueva*". El objetivo de esta consigna es que los alumnos comiencen a pensar y construir posibles personajes para las leyendas que inventarán.

MOMENTO 2: SEGUNDA VISITA AL PARQUE Y PROFUNDIZACIÓN EN LAS LEYENDAS

Se lleva adelante la segunda visita al Parque Lezama. En esta oportunidad, no se recorre el parque entero nuevamente sino que se busca un lugar tranquilo y cómodo para trabajar con tres leyendas previamente seleccionadas por el docente.

Se narran tres leyendas cuyos protagonistas son personajes que vivieron en la ciudad de Buenos Aires, dos de los cuales lo hicieron en el barrio de Barracas, aledaño al parque. Las leyendas que

se cuentan son las de Felicitas Guerrero⁵, Rufina Cambaceres (ambas integrantes de familias que tuvieron sus mansiones en Barracas) y David Alleno⁶, un cuidador del Cementerio de Recoleta que trabajó allí toda su vida.

En la siguiente clase, se retoman las leyendas trabajadas en el parque. Primero se reconstruyen oralmente las historias para luego realizar la siguiente consigna de escritura: *“Tenés la posibilidad de encontrarte con uno de los tres personajes de las leyendas, escribí qué preguntas le harías e inventá las respuestas que te daría”*. Con esta consigna, se siguen pensando diferentes matices de los posibles personajes y se trabajan cuestiones de la lengua, como la ortografía o los signos de puntuación.

MOMENTO 3: TERCERA VISITA AL PARQUE Y DEFINICIÓN DEL PUNTO DE PARTIDA PARA LAS LEYENDAS

La última visita al parque tiene el objetivo de elegir algún objeto, estatua, monumento, sector específico del lugar, y fotografiarlo con el celular. Esas fotos serán el punto de partida para inventar una leyenda, operarán no sólo como contexto de las historias sino también como generadoras de ideas para las leyendas.

El Parque Lezama es un espacio público que, por su disposición y su lugar en la tradición de la ciudad de Buenos Aires, ofrece a sus visitantes estatuas, monumentos, rincones y recovecos que en este proyecto son tomados como detonantes para imaginar historias. Dichos espacios favorecen la creación del clima misterioso y algo siniestro que aparece en las leyendas leídas.

La costumbre de los jóvenes de usar el celular para sacar fotografías y compartirlas en las redes sociales es una práctica puesta en valor en este proyecto, como un modo de generar insumos para las historias e incentivar, a partir de una experiencia habitual, la producción escrita.

MOMENTO 4: ESCRITURA DE LAS LEYENDAS Y EDICIÓN DEL FOLLETO

Para ordenar y orientar la escritura de las leyendas, se realiza junto al grupo un cuadro en cartulina con una serie de pautas de escritura. Esta cartulina quedará pegada en el pizarrón para que esté a la vista de todos durante el proceso de escritura. Los objetivos de las pautas son orientar a los alumnos en el comienzo de las historias, ayudarlos a ordenar la estructura y dejar establecidas las normas que se tendrán en cuenta en la corrección.

El proceso de corrección es el siguiente: La primera corrección se centra en revisar la estructura del texto y la construcción de los personajes y del ambiente. La ortografía no se corrige en esta primera instancia pero la docente toma apunte de los errores más comunes para trabajarlos luego.

Una vez que el texto fue reescrito, los alumnos pasan la historia a un archivo de Word. En esa instancia, se les pide que estén atentos a las marcas que les hace el corrector automático y corrijan los errores ortográficos que no habían considerado en la primera reescritura. Luego el docente realiza una última lectura de todos los textos y marca en cada uno los últimos errores que se deberán corregir.

.....
⁵ La leyenda sobre Felicitas Guerrero puede leerse en http://www.diarioelnorte.com.ar/nota38881_la-leyenda-de-felicitas-guerrero-el-fantasma-de-barracas.html. Consultado 21/03/17.

⁶ Las historias de Rufina Cambaceres y David Alleno están disponibles en <http://cementeriodlarecoleta.blogspot.com.ar/>.

Finalmente, una vez terminado el proceso de corrección y reescritura, se dedica una clase al análisis grupal de los errores más repetidos y de los que la docente apuntó en la primera instancia de corrección, utilizando el pizarrón.

El armado del folleto con las leyendas puede trabajarse interdisciplinariamente con el docente de Educación Tecnológica. En este caso, la edición estará a cargo del docente de Lengua y Literatura, debido a que la escuela no cuenta con laboratorio como para trabajar allí.

Pautas de escritura armadas con el grupo

La extensión:

Tres párrafos.

El primero: presentación del lugar, los personajes y el tiempo en que transcurre la historia.

El segundo: desarrollo de la historia, la aparición de un conflicto y/o de las características que hacen destacables a los personajes.

El tercero: cómo actúan en la actualidad las personas en relación a la historia. Por ejemplo: evitan ir al lugar donde ocurrió la tragedia.

Posibles inicios:

- "Cuenta una leyenda que en el Parque Lezama..."
- "En tiempos en que las calles eran de tierra..."
- "Se dice que..." "Se rumorea que..." "Se cuenta que..."

Redacción:

Puntuación: punto y seguido, punto y aparte, comas.

Faltas de ortografía.

Repetición de palabras.

Tiempos verbales (toda la historia estará escrita en tiempo pasado).

MOMENTO 5: EVALUACIÓN

La evaluación será progresiva e integral a lo largo del desarrollo del proyecto. Atendiendo a los objetivos planteados, la docente observará el desempeño y el trabajo de los alumnos, poniendo atención en:

- La participación en las salidas didácticas al Parque Lezama.
- La escritura y reescritura de la leyenda teniendo en cuenta la estructura pautada.
- La revisión ortográfica en los textos producidos hasta lograr una versión apropiada para compartir, difundir y publicar.
- El trabajo en clase y el tiempo de entrega de los borradores y de la versión final.

El periódico escolar que une dos escuelas

Florencia Romina Viterbo

Profesora de Lengua y Literatura

Escuela de Comercio N° 33 DE 18 "Maipú"

Desarrollo Profesional Docente en Escuela de Maestros desde 2013

Dirección de contacto: florviterbo@yahoo.com.ar

Resumen

El siguiente trabajo difunde parte de la implementación de un proyecto escolar cuyo producto final fue un periódico realizado con alumnos de segundo año de nivel medio de la Escuela de Comercio número 33, Distrito Escolar 18, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fueron destinatarios del proyecto un grupo de alumnos de la Escuela de Educación Especial número 33, Distrito Escolar 8, también de gestión estatal. El trabajo retoma los contenidos, objetivos y prácticas de lectura, escritura y oralidad que se llevaron a cabo para la realización del producto, así como las instancias de difusión y los actores involucrados.

Palabras clave



**PROYECTO INTERESCUELA – DISCURSO PERIODÍSTICO – ENTREVISTA –
LECTURA CRÍTICA DE LOS MEDIOS**

Presentación

Con este proyecto me propuse realizar con mis alumnos un periódico escolar que valorizara la importancia que los documentos curriculares vigentes (desde los Diseños Curriculares en el Nivel Inicial hasta el de Nivel Medio para primero y segundo años) le otorgan a la lectura crítica de la prensa.

Los destinatarios fueron mis alumnos de segundo año del Nivel Secundario de la Escuela de Comercio número 33, Distrito Escolar 18, "Maipú", institución de gestión estatal perteneciente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asimismo, fueron destinatarios del proyecto alumnos del grupo 1 de la Escuela de Educación Especial número 33, Distrito Escolar 8, "Santa Cecilia", institución de gestión estatal de la misma ciudad. Ambas instituciones realizan con estos grupos un trabajo periodístico que prioriza el análisis de la prensa gráfica y la producción de textos sociales. Si bien en este caso tuve la oportunidad de invitar a alumnos de otra escuela (los chicos del "Santa Cecilia"), que colaboraron y ampliaron las dimensiones del periódico, este proyecto puede ser realizado

por cualquier veintena de alumnos de segundo año, ya que las instancias de lectura y análisis no requieren de la participación de otros grupos, y la escritura de los textos periodísticos pueden adaptarse a las características y necesidades del grupo y del docente.

Lo fundamental del proyecto es la necesidad de realizar prácticas de lectura y escritura de prensa en la escuela secundaria. El análisis de discursos sociales es una “paleta de artista” que permite desplegar la habilidad de los alumnos para interactuar con el mundo, argumentar, pensar, asumir posiciones críticas, confrontar ideas, etc. Así, enseñar a los alumnos a ser lectores críticos de la prensa implica mostrarles la transformación y transacción que realizan los medios con el lector, develando la pretendida objetividad del periodismo, para reflexionar sobre los productos de los medios masivos de comunicación, teniendo en cuenta los intereses políticos, sociales y económicos que enmarcan las empresas periodísticas.

Uno de los objetivos de este proyecto fue reflexionar sobre los discursos sociales (ya sea televisivo, radial o impreso) al servicio de ciertos propósitos e intereses, y que tienen por finalidad generar determinados efectos, captar cierto público, ofrecer una mirada particular y subjetiva de la realidad. El periódico se pensó a partir de objetivos puntuales explícitos en los Diseños Curriculares de Ciudad de Buenos Aires de Prácticas del Lenguaje y Participación Ciudadana. Se buscó darle relevancia a la participación de la comunidades educativas de las dos escuelas involucradas en el proyecto, en dos eventos clave: un festival organizado por docentes y alumnos del Comercial, realizado a beneficio de la Cooperadora de la escuela y abierto a toda la comunidad, y un acto conmemorativo por los setenta y cinco años de vida de la Escuela de Educación Especial para niños ciegos. Para ello, contamos con los aportes de los chicos de la escuela “Santa Cecilia”, pero el periódico en sí fue elaborado por los alumnos del Comercial, contando con el apoyo de otros docentes y también recursos de esa institución: una suma de dinero proveniente de la Asociación Cooperadora para realizar copias; y la ayuda de un asesor en tecnologías, integrante del grupo INTEC, financiado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que colaboró en las tareas de edición y difusión.

Busqué involucrar dos realidades educativas diferentes: por un lado, la comunidad de una escuela de comercio y por otro, la de una escuela para chicos con ceguera: dos realidades con similitudes y diferencias, como modo de incorporar la participación ciudadana y el trabajo con la diversidad en la igualdad de las aulas, en busca de alumnos más conscientes y socialmente activos. Igualmente, subrayo que el proyecto es flexible y permite este y otros tipos de cruce, con otros grupos y realidades, siempre priorizando las posibilidades y necesidades de cada escuela. Lo significativo del trazado de lazos entre distintos grupos son los aportes que cada uno tiene para ofrecer, en la búsqueda de un aprendizaje compartido, aprendiendo y enseñando con cada intervención.

Finalmente, utilicé puntualmente algunas herramientas de la lengua y contenidos propios de las Prácticas del Lenguaje en contexto de estudio y técnicas de estudio para segundo año, que permitiesen a los alumnos la apropiación de un metalenguaje capaz de ser trasladado a otros tipos discursivos.

El tiempo total del proyecto fue de once semanas. En un primer momento, realizamos lecturas y análisis de primeras planas, noticias y entrevistas de diarios nacionales. En un segundo momento, los chicos comenzaron a escribir estos mismos tipos textuales para nuestro periódico. En un tercer momento leímos editoriales para luego realizar una entre todos y finalmente, con todo el material escrito, diseñamos la primera plana. A lo largo de este período los alumnos recabaron información, realizaron la cobertura de los dos eventos sociales y editamos entre todos el periódico, con la ayuda permanente del asesor en tecnologías del grupo INTEC, Diego Basile.

Desarrollo del proyecto

MOMENTO 1: PRESENTACIÓN DEL PROYECTO. PRE-PRODUCCIÓN

En una breve clase presenté el proyecto en el que íbamos a trabajar, especificando que haríamos un periódico escolar en el que incluiríamos la participación de la escuela para niños con ceguera. Les expliqué rápidamente cuáles iban a ser las tareas y el producto final. Además, les brindé información sobre la escuela invitada, con detalles acerca de cómo se trabaja allí y cómo es la institución. Por otra parte, les pedí que para la clase siguiente trajeran un diario cada uno, asegurándome de que hubiera distintos tipos de publicaciones para que fuera lo más variado posible (masivos, especializados, distribución gratuita, etc.) Además, les pedí que pensarán en armar grupos de trabajo de cuatro o cinco integrantes cada uno, explicándoles que cada grupo sería el encargado de escribir distintos segmentos del periódico escolar.

Me pareció muy necesaria esta instancia y su refuerzo a lo largo del proyecto, ya que gracias a ella los alumnos pudieron organizarse adquiriendo autonomía y responsabilidad sobre su trabajo. Además ayudó a mantener la motivación, ya que les permitió entender que el producto final iba a tener una difusión concreta en una comunidad real de lectores fuera del aula.

MOMENTO 2: SESIONES DE LECTURA, INTERCAMBIO DE OPINIONES Y ESCRITURA. PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN

1) Lectura y análisis de primeras planas, entre todos y en parejas

La primera de las actividades proponía un análisis de las primeras planas de diversos diarios. Para eso, los alumnos trajeron distintos diarios de distribución masiva y yo complementé este corpus con otros de distribución gratuita y periódicos de menor tirada: barriales, universitarios, parroquiales, de sociedades de fomento y de agrupaciones políticas.

En principio trabajamos con primeras planas, retomando algunos contenidos que habíamos visto brevemente en el primer trimestre: expuse frente a todo el grupo diversos diarios que habían traído los chicos y analizamos cuáles eran las noticias principales en cada caso, cómo reconocerlas, cuáles eran sus paratextos y cómo estos anticipaban el contenido de las noticias a leer. Comparamos distintos diarios en cuanto a cuestiones gráficas, como el tamaño de cada uno: la diferencia entre *Clarín* y *La Nación* sirvió para que introducir algo de historia sobre el formato *tabloid* y la revolución que esta implicó a principios del siglo XX en Argentina. También se observó la tipografía, los colores, las fotografías, la información proporcionada por cada paratexto, la centralización de la información en la tapa. Partimos de las particularidades de cada diario, por ejemplo analizamos cómo *Página/12* tiene una primera plana muy distinta de *Clarín* por el gran tamaño de la noticia principal, la poca presencia de otras noticias o el tamaño de la foto principal. Se concluyó con un esquema en el pizarrón que sistematizara las generalidades de los paratextos y la distribución de la información

en tapa. No propuse un modelo a seguir porque no forma parte del enfoque del área y porque se buscaba analizar la mayor diversidad posible.

Se presentó un esquema con ciertos aspectos a tener en cuenta y analizamos cómo cada diario/periódico los utiliza según su estilo. Para pensar esto último, fue ideal que el día en que se realizó esta actividad hubiera una noticia lo suficientemente mediática como para que muchos de los diarios se ocuparan de ella y así se pudieran comparar las diferencias entre las primeras planas. La actividad se llevó a cabo al día siguiente de la final del Mundial de Fútbol en Brasil en 2014, con lo cual, todos los titulares aludían a la derrota de la selección argentina frente al equipo alemán. En un primer momento, al leer los titulares, los chicos comenzaron a opinar sobre el partido, pero les marqué que de lo que se trataba era de ver cómo presentaban la noticia los diferentes diarios y no de opinar. Surgió entonces algo curioso: uno de los alumnos, Ezequiel, se dio cuenta de que el principal titular de su diario, *El Cronista Comercial*, unía dos noticias en un mismo título: "Luego de la decepción del mundial, amenazan los fondos buitres y el default". Este comentario derivó en una reflexión sobre los distintos tipos de público lector a los que se dirigen los diferentes diarios. Así, surgieron otros ejemplos, como la importancia de este partido para *Olé*, el diario deportivo, o el hecho de que los suplementos de los diarios también son especializados. Yo introduje las tapas de los periódicos barriales y entonces también vimos que estos, al no tener tanta frecuencia en la publicación y dirigirse a un público más local, no mencionaban las mismas noticias que los diarios.

Con este debate inicié la segunda parte de la clase, que consistía en introducir conceptos más complejos, como las ideas de "destinatario" y "público lector". Los chicos advirtieron que cada diario tiene su público, pero también que existe competencia. Los fui guiando para que se dieran cuenta de que los diarios son pensados como mercancías porque se trabaja mucho para captar un público que los lea y así ser vendidos. La discusión se complejizó cuando les mostré ejemplares de los diarios de distribución gratuita *El Argentino* y *La Razón*, que los chicos no conocían. Se reflexionó también sobre el modo de autofinanciación y la competencia entre medios gráficos. Fue el momento para introducir el tema de la publicidad, notando su importancia en los periódicos de distribución reducida o gratuita. Finalmente, se abordó la distinción entre diario y periódico, conjeturando con los chicos por qué son diferentes las noticias principales en uno y otro caso, y reflexionando nuevamente sobre el público lector.

Esta fue una actividad exploratoria y de debate inicial con todo el grupo, que se profundizó con un trabajo en parejas la clase siguiente. La idea de esta segunda actividad fue retomar y fijar con nuevo material los mismos contenidos que ya habíamos trabajado entre todos. Por eso, mediante preguntas y en parejas, los chicos retomaron los conceptos de público, paratexto, estilo, distribución, información y publicidad, y sobre todo, dos funciones básicas de la prensa: información y captación, es decir, las estrategias del diario/periódico para ser leído y vendido.

Luego del trabajo en parejas, se realizó una puesta en común en la que los alumnos confrontaron ideas oralmente, asintiendo o disintiendo respecto de las conclusiones de sus compañeros. Mientras tanto, fui guiando el debate con mínimas anotaciones en el pizarrón, para retomar las conclusiones a las que habíamos llegado en la clase anterior. Así los chicos pudieron apropiarse del contenido disciplinar, defendiendo y argumentando sus propias posturas frente a sus compañeros, y conformando un bagaje de análisis que les permitiera migrar hacia otros discursos con el mismo espíritu crítico.

2) Video y debate

En la clase siguiente propuse un video sobre prensa gráfica del ciclo televisivo *En el medio*⁷. No solo pretendía que reflexionáramos sobre los contenidos ya vistos y avanzáramos, sino que además, quería trabajar la escritura de notas en base a un material televisivo. Para ello, les dicté y expliqué preguntas cuyas respuestas las iba contestando el video de manera cronológica a medida que avanzaba. Sin embargo, noté que los alumnos no tomaban nota a pesar de que mientras veíamos el video yo les indicaba que éste estaba respondiendo el cuestionario dictado. Para ayudarlos en esta tarea, fui deteniendo el video cuando aparecía la respuesta a cada una de las preguntas. Lo interesante es que los alumnos respondían oralmente el cuestionario, pero no escribían. Entonces comencé a repetir sus dichos para que me fueran siguiendo y anotando, casi como si les dictara. Y además, noté que era necesario hacer hincapié en palabras claves, para que con ellas armaran en su escritura la frase completa. Aun con ayuda, la actividad resultó difícil porque no todos escribían, muchos solo me miraban.

A pesar de esta dificultad, propia de la escritura en contextos de estudio, pude retomar cuestiones sobre el diario como mercancía, la construcción de las noticias y la pretendida objetividad del periodista. Avanzamos sobre las posturas ideológicas de los diarios y sobre los grandes monopolios como manipuladores de la opinión pública, pero a su vez manipulados por intereses políticos, sociales y económicos. También hicimos comentarios sobre las agencias de noticias, la relación entre los distintos medios de distribución de información (la radio, la televisión, las redes sociales) y la participación del público como “nuevos periodistas” que pueden denunciar, subir fotos e informar a los propios medios masivos. La reflexión se tornó más interesante aún cuando en el video comenzó a contarse la historia de los diarios desde la invención de la imprenta y los chicos entendieron mucho más el rol de la política en la difusión de la información. Así, a Milagros le intrigó saber por qué Jorge Lanata fundó *Página/12*, que defiende al kirchnerismo, cuando él en su programa del canal 13 lo ataca todo el tiempo. Entonces expliqué que Lanata fundó *Página/12*, pero que ahora no sigue siendo su dueño. A los chicos entonces les intrigó saber si en el momento de su fundación, este diario estaba a favor o en contra del gobierno de turno y yo les expliqué que los cambios ideológicos de los diarios son constantes, brindando ejemplos con el diario *Clarín* y *Crítica*. Así, los chicos entendieron por qué los periodistas no escriben solos y pudieron hacerse una idea más acabada de la conformación de monopolios junto con otros medios.

3) Recapitulación

En una clase posterior recapitulé y sistematicé todo lo visto hasta el momento. Para ello, fue útil que los chicos armaran en la carpeta un nuevo apartado que contuviera juntas todas las conclusiones a las que se había arribado en las distintas actividades, de modo que les fuera más sencillo volver a los contenidos cada vez que los necesitaran.

Estos apartados fueron muy útiles, ya que los alumnos fueron conformando un reservorio de material que pudieron revisar a lo largo de todo el año e incluso llevarlos como parte de la carpeta de los años sucesivos. Por eso también fue muy útil armar otro apartado con herramientas de la lengua para trabajar escritura. Estos espacios funcionan como material de consulta permanente, le dan una utilidad mayor a la carpeta y sintetizan en un solo lugar todo lo que el alumno debe saber a lo largo del proyecto. Asimismo, son espacios para practicar técnicas de estudio que pueden servirles en otras materias, ya que los chicos completan estos apartados copiando ítems, anotan frases breves que sintetizan contenidos, elaboran resúmenes con breves párrafos o diseñan cua-

⁷ http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=102862, consultado 21/03/17.

dros sinópticos: van sumando estrategias de escritura y análisis que les brindan autonomía a la hora de estudiar. Es conveniente, por eso, que vayan cambiando las modalidades de trabajo: que el docente por momentos dicte, por momentos explique, que los chicos tomen notas o aporten para que el docente arme un cuadro utilizando el pizarrón. Esto puede facilitar la familiarización de los chicos con diversas técnicas de escritura en contextos de estudio, que después ellos mismos pueden implementar en otras asignaturas.

Los aspectos que sistematicé hasta aquí fueron:

- Diferencia entre diario y periódico. Distribución gratuita o a través de la venta. Financiación con avisos o el uso de las publicidades para generar ganancias.
- Configuración de un público lector y sus diferencias según este público (prensa barrial, especializada, masiva, etc.)
- Subjetividad del periodista y pretensiones de objetividad. La importancia de que el periodista sea riguroso antes que pretender ser objetivo.
- Funciones de la prensa: información y captación. Modos de llamar la atención al lector para que el diario sea vendido (tipografía, colores, imágenes). La prensa como productora de mercancías y los periodistas como empleados de los medios y no como comunicadores sociales que prestan un servicio.
- Intereses sociales, políticos y económicos detrás de las empresas periodísticas (los periodistas no actúan solos). Las ideologías de los medios gráficos. Las empresas multimediales y la formación de la opinión pública.
- El circuito tradicional de las noticias y su alteración a partir de la aparición de los canales de noticias las 24 horas y los diarios en la web. La intercomunicación entre ellos.
- La participación del público en los medios brindando información.
- Noticias principales y secundarias de las primeras planas. Importancia de la tipografía, paratextos, ubicación espacial y distribución de la información en la primera plana.
- La información que brindan cada uno de los paratextos (fotos, epígrafes, volanta, copete o bajada, titular). También, la utilización del índice, precio, fecha.

4) Seguimiento y lectura crítica de una noticia desde distintos medios

Para la clase siguiente les pedí a los alumnos que siguieran e investigaran una noticia puntual. Al momento de implementación del proyecto, era noticia el encuentro entre Estela de Carlotto y su nieto. Les pedí que se informaran sobre los protagonistas de la noticia y su historia.

La propuesta era analizar la noticia del encuentro entre Carlotto y su nieto desde la construcción que realizaron los diferentes medios de comunicación. Para ello, fue necesario haber seguido un recorrido de distintos días por medios disímiles. Ninguno de los chicos había seguido la noticia de este modo. Ellos solo se habían informado por un solo medio, generalmente el Canal 13. Tuve que explicarles el método para que lo implementaran a lo largo de las siguientes semanas.

Llevé material gráfico de distintas tapas de *Clarín* y *Página/12* para compararlas entre sí. La idea era analizar los puntos en común y las diferencias entre la presentación de la misma noticia en medios disímiles, para detectar la subjetividad de los distintos diarios y los intereses políticos, sociales y económicos que los enmarcan.

La idea era también hacer referencia a otros medios especializados que también difundieron la noticia. Además de aparecer en diarios de gran tirada, lo hizo también en el boletín informativo de la Unión de Trabajadores de la Educación, la portada del buscador Yahoo o en una agencia de noticias

de partidos políticos de izquierda. El seguimiento de esta noticia en las primeras planas de medios disímiles fue una actividad de mucha riqueza porque los alumnos ya conocían los formatos y las características de las primeras planas. Ahora, el desafío era analizar sus diferencias detectando los distintos intereses. A modo de ejemplo, presento algunas de las tapas con las que se trabajó la noticia en esta instancia. Las mismas datan del 6, 7, 9 y 10 de agosto de 2014:



Con este material pretendía que los alumnos advirtieran que *Página/12* le dio mucha más importancia a esta noticia que *Clarín*. Y que este último medio colocó una enorme foto de la noticia de Carlotta para atrapar al lector y que este comprara el diario por esta noticia de interés general, pero que en realidad las que parecían ser noticias principales (teniendo en cuenta letra, cantidad de paratextos, ubicación en la tapa, etc.) eran políticas y manifestaban fuertes denuncias contra el gobierno, ya que *Clarín* era un diario opositor ("Allanaron la AFA por el negocio de Fútbol para Todos" y "Procesan a Boudou por el auto con papeles truchos").

Fue interesante debatir con los chicos por qué la noticia tenía tanta importancia, por qué ocupaba varias primeras planas. Algunos pensaban que tenía importancia porque fueron muchos años de búsqueda, pero enseguida surgió la duda: "¿y qué?, ¿los otros nietos no valen lo mismo? ¿Dónde están las noticias de los otros nietos? ¿Quiénes son las otras abuelas que no conocemos?" Allí surgió el planteo de que conocemos a Carlotta porque ella es la cara visible del movimiento de Abuelas de Plaza de Mayo y allí es donde comenzamos a mechar la noticia con la historia que los chicos debían buscar sobre las Abuelas. "Ella ayudó a buscar a todos los nietos, por eso es una alegría que hayan encontrado el de ella", dijo Ayelén. Aun así, surgían otras dudas: "¿por qué a pesar de ser una persona importante se le da tanto lugar en los diarios?", "¿por qué se habla tanto del nieto con todas las muertes que hay en la calle?"

Este tipo de intervenciones ayudaron a direccionar el debate hacia los intereses políticos de los diarios y las decisiones editoriales: *Página/12* mostraba un logro muy importante del gobierno kirchnerista ("lo único que hizo bien", según Agustina), que era haber buscado y encontrado a muchos nietos de desaparecidos, "tapando" otras noticias que podrían perjudicarlo; *Clarín*, por intereses económicos, mostraba solo una parte del recorrido de Carlotto, pero ponía en primer lugar aquello que le interesaba: las denuncias políticas contra el gobierno por ser un diario opositor. Fuimos sistematizando brevemente los contenidos teóricos en donde la política, la economía y la historia fueron parte del análisis. La clase culminó con los relatos de tres alumnas que contaron historias de sus familiares en torno a la última dictadura militar (prisión por unos días, exilios, torturas), diferenciando esa época de los tiempos actuales.

Este tipo de análisis de noticias con seguimiento amplía el conocimiento de mundo de los alumnos y satisface con creces los contenidos del eje de las prácticas del lenguaje y la participación ciudadana, potenciando estudiantes más conscientes y comprometidos con la sociedad en la que les toca vivir.

5) Evaluación de primeras planas en parejas

En esta instancia del proyecto se recomienda realizar una evaluación más personal sobre el material visto, antes de comenzar con el análisis de otra tipología textual. Si bien la evaluación se realiza en forma continua durante todo el proyecto, es preferible armar parejas de alumnos con similares rendimientos académicos, para fijar estos contenidos y para que luego se utilicen en la escritura. Esto permite confrontar ideas de igual a igual y pensar juntos, produciendo entre ambos las respuestas. Habilité y motivé el uso de la carpeta en esta instancia, sobre todo del apartado teórico, para que los alumnos la usaran como herramienta para producciones propias.

En esta evaluación, se repartieron dos primeras planas de una misma fecha de dos diarios desconocidos para ellos junto con consignas para su análisis, confrontando similitudes y diferencias y aunando todos los contenidos vistos hasta el momento.

6) Cubrir los eventos

Antes de iniciar la lectura de otra tipología textual, utilicé algunas clases para volver sobre la Escuela de Educación Especial para niños ciegos y sobre el evento de la Escuela de Comercio, como una forma de introducirlos en el camino que los llevaría a realizar su propio trabajo periodístico. Tanto el festival de conmemoración de los setenta y cinco años de la Escuela "Santa Cecilia" como el festival para recaudar fondos para la Asociación Cooperadora de la Escuela de Comercio, eran eventos a los que se asistió de forma obligatoria. El objetivo en ambos casos fue tomar notas y fotografías de las presentaciones en ambos festivales y recabar información sobre sus asistentes. Les recordé que si bien el trabajo de escritura iba a ser en grupos y por secciones, todos debían tener sus propios apuntes.

Luego de cada evento leímos en clase muchas de las notas de los chicos y les pedí que las pasaran en limpio para supervisarlas. Noté que los chicos le restaban importancia a esta tarea: sacaban fotos pero no tomaban nota. Como me parece un contenido importante a trabajar, sobre todo con las dificultades que tenía el grupo para tomar apuntes, decidí colocar una calificación conceptual a la presentación de las notas de cada chico, visibilizando parte de la evaluación permanente del proyecto. Les di pautas de presentación que indicaran qué iba a evaluarse en esta observación:

- Dividir la información según temas en distintos párrafos. Especifiqué los temas a tener en cuenta en cada evento. En este caso no se evaluó negativamente la ausencia de temas,

ya que fueron especificados tras la realización de los eventos (es recomendable dar las pautas antes, para poder evaluar su presencia/ausencia en las notas).

- Utilizar ítems y no redactar.
- Buscar claridad, concisión y precisión en las notas.

7) Lectura crítica de entrevistas

Para escribir el periódico, además de las primeras planas y las noticias, los chicos debían conocer las características de las entrevistas. Para darle continuidad al proyecto y profundizar los contenidos de educación ciudadana, continué con la noticia que estuvimos siguiendo por algunas semanas (el encuentro entre Estela de Carlotto y su nieto), pero utilizando otro tipo textual: dos entrevistas a Carlotto, distintas entre sí. Una de ellas la tomé de una revista especializada en educación (*El monitor*), anterior al encuentro con su nieto, y la otra del diario *Página/12*, posterior al encuentro:

El Monitor (<http://www.me.gov.ar/monitor/nro6/entrevista.htm>)

Página /12 (<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-252359-2014-08-06.html>)

Los alumnos debían traer las notas leídas. Se realizó un análisis de las mismas mediante una lluvia de ideas en el pizarrón y un debate en el que se exploraron sus características, se analizaron diferencias y semejanzas, se enmarcaron en sus contextos de producción y en los contextos a los que cada una se refería, se reflexionó sobre los valores que promovían y se diferenciaron de las noticias. Tuvimos en cuenta las características del entrevistador y, nuevamente, la función de captación, los climas, los públicos, considerando también otros tipos de entrevistas. La idea fue replicar la actividad exploratoria de las primeras planas con otros tipos textuales, pero de una manera más ágil, ya que muchos de los contenidos se repetían.

8) Recapitulación

Realicé una sistematización para el apartado teórico de la carpeta con los siguientes aspectos:

- Definición de entrevista periodística: texto periodístico en el que dialogan un entrevistador y uno o más entrevistados.
- Características y diferencias entre los distintos tipos de entrevista: informativa, laboral, médica, la que puede entablar una directora de escuela con un padre, etc.
- Características del entrevistador (la necesidad de una investigación previa, la valoración del entrevistado) y acuerdo que realiza con el entrevistado en realizar la entrevista.
- Necesidad de publicar temas de interés para el lector/espectador de la entrevista, según las características del público y las herramientas de captación que se pueden utilizar.
- La frecuencia de las entrevistas de personalidad en el ámbito periodístico y sus causas.

9) Evaluación en pareja de las entrevistas

En esta instancia del proyecto, realizamos una evaluación más personal sobre el nuevo material de lectura antes de comenzar con los momentos de escritura. Nuevamente, dividí a los alumnos en parejas según sus rendimientos académicos y promoví el uso de la carpeta como herramienta de consulta.

En esta evaluación les repartí una entrevista de un periódico barrial, lo más parecida a lo que ellos

harían luego con el periódico de la escuela. Luego se dictó un cuestionario para que debatieran al interior de las parejas y respondieran teniendo en cuenta este tipo textual específico.

MOMENTO 3: DIVISIÓN EN GRUPOS Y ORGANIZACIÓN. PRE-PRODUCCIÓN

Antes de comenzar con las sesiones de escritura propuse una nueva organización de tareas. Para ello, primero les dicté los objetivos del periódico escolar, el hilo conductor que unía los dos festivales y sus destinatarios. Luego dividimos el curso en cinco grupos, cada uno de los cuales tenía un rol dentro del periódico. Dos de los grupos escribirían noticias (sobre el festival de la Escuela de Comercio y sobre el festival central de la Escuela de Enseñanza Especial), otros dos grupos realizarían dos entrevistas a compañeros y docentes que participaron del festival de la Escuela de Comercio y el último grupo haría una visita a la Escuela de Enseñanza Especial para recabar información sobre la escuela, las actividades de sus alumnos, etc., a fin de publicar una entrevista. Cada grupo copió las actividades con fechas y plazos de entrega.

Algo no previsto y muy importante que surgió de los chicos fue determinar la "ideología" del periódico. Algunos chicos plantearon que el festival de nuestra escuela había sido aburrido, entre otras quejas. Conversamos sobre el tema y les pedí que anotaran sus opiniones para que sean tenidas en cuenta en próximos festivales. Sin embargo, también hablamos de la importancia de "suavizar" lo más posible esos "errores" en el periódico por una cuestión ideológica. Comparamos el periódico escolar con los diarios analizados, en donde vimos que se diluyen o se cargan las tintas sobre algún evento según la ideología del diario, y reflexionamos sobre la importancia de que el periódico escolar difunda la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa para con las escuelas de las que forman parte, suavizando los errores que pudieron haberse cometido.

MOMENTO 4: SESIONES DE ESCRITURA POR SÍ MISMOS Y REVISIÓN. PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN

1) Organización del material y planificación

Preví que los chicos trajeran al aula sus apuntes, con la información que debían conseguir y las fotografías que habían obtenido. Primero, entre todos, discutimos qué tipo de registro utilizaríamos, qué tipo de enunciador, la extensión aproximada de cada texto y la cantidad de imágenes que lo acompañarían. Luego de esta discusión grupal, propuse al interior de cada grupo hacer una planificación de la noticia o entrevista que debían escribir. Además, les pedí que seleccionaran las imágenes que acompañarían sus textos y que tuviesen en cuenta posibles fotografías para la tapa. También, que revisaran si tenían información suficiente o si, por el contrario, tenían "huecos" que debían rellenar. Asimismo, que los grupos que tenían noticias pidiesen los apuntes sobre los festivales a los compañeros que trabajaban con entrevistas para tener más información.

2) Escritura y corrección del primer borrador

Comenzamos con la escritura del texto en base a la planificación. Esta fue grupal, pero cada uno aportaba las ideas de sus apuntes confrontando sus puntos de vista con los compañeros, mientras yo super-

visaba el trabajo de los grupos. Fue muy difícil este proceso, sobre todo porque las planificaciones eran prácticamente el texto terminado y, además, porque a los chicos les costaba mucho trabajar en grupos. En una segunda instancia, les pedí que revisaran el material teniendo en cuenta diversos criterios de corrección: características de los tipos textuales, uso de paratextos y recursos formales, distribución de la información, campo semántico, destinatario, propósitos, registro, sostenimiento de la voz enunciativa, uso de verbos, ortografía, puntuación, cohesión y coherencia. La corrección se hizo al interior de cada grupo, por partes (por ejemplo, primero revisaron si cumplían con las características de los tipos textuales, luego revisaron el registro, luego la voz narrativa, etc.) y con mi supervisión. Preví para esta sesión varias clases, ya que la corrección se hace por capas y a medida que fuimos corrigiendo fui reforzando temas sobre gramática según las necesidades de los chicos. Por ejemplo, le dedicamos tiempo al registro y a repasar paratextos, pero no fue necesario revisar diálogo directo, ya que los chicos utilizaban la raya de diálogo y el punto y aparte perfectamente. Por otra parte, las herramientas de la lengua específicas para los tipos textuales trabajados fueron:

Paratextos (copete/bajada, volanta, epígrafe, titular, fecha y día, etc.)

Las herramientas del lenguaje pertinentes para corregir estos aspectos son:

- Oraciones unimembres y bimembres: debería analizarse por qué predominan las unimembres con frases nominales en los titulares. Se pueden comparar estos ejemplos con títulos de películas o de programas de televisión, analizando qué información nos brinda cada uno.
- Verbos impersonales y el pretendido borramiento del sujeto en los titulares.
- Uso de la voz pasiva.

Subjetividad y objetividad:

Reconocimiento de subjetivemas y del porqué de la selección léxica dada. En mi caso, por ejemplo, me fue útil un ejercicio con titulares y volanta. Les di el primer ejemplo en donde debíamos encontrar subjetivemas:

1. Volanta: Duro ajuste en Grecia

Titular: Gigantesco salvataje para evitar un colapso en Europa

Los chicos enseguida reconocieron los adjetivos “duro” y “gigantesco”, pero no los sustantivos. Cuando les expliqué que también los subjetivemas podían ser sustantivos, Sofía encontró “salvataje” y “colapso”. Me puse contentísima por Sofía, que había avanzado mucho en las últimas semanas y que se había comprometido mucho con la asignatura gracias a este proyecto. Entonces, transcribimos la misma información, pero sin subjetivemas, y armamos lo siguiente: “Ayuda económica para evitar problemas en Europa”. Esta oración me sirvió para explicar la ambigüedad de la palabra “problemas”, que no da idea de cuán importantes son y por eso no es permeable a una opinión definida de quien escribe. Lo mismo con la palabra “ayuda”. Pero además, quise avanzar sobre el sentido del titular con subjetivemas, ya que era un titular auténtico. Entonces les pregunté a los chicos qué clima generaba este titular. Ayelén y Sofía plantearon que el clima era de inseguridad y miedo. Docente: “Entonces, si tenemos que elegir un diario de los vistos que pudo haber publicado este titular, ¿en cuál pensarían?” Sofía: “En *Clarín*”. Efectivamente, el titular era de *Clarín*.

Sobre entrevistas:

- Diálogo directo con raya de diálogo y punto y aparte.
- Partes de la entrevista: introducción, preguntas y respuestas, cierre. Voces del entrevistador y del entrevistado.
- Pronombres enfáticos.

Para la escritura me fue útil armar otro apartado en la carpeta llamado “Reflexión sobre el lenguaje”, en donde estos contenidos fueron sistematizados con actividades específicas para practicarlos. Este apartado tuvo el mismo sentido que el de lectura: glosar contenidos que los alumnos tengan a mano para revisar, para usar como herramientas para sus producciones en cualquier asignatura y, por qué no, para utilizar como parte de la carpeta de años sucesivos.

3) Intercambio entre los grupos de un segundo borrador y corrección docente hasta llegar a la versión final que fue evaluada

Luego de una primera corrección al interior de los grupos, cada uno de ellos llevó su borrador corregido (algunos los imprimieron, otros los llevaron en sus netbooks) para hacer intercambios de los trabajos con los otros grupos. Yo ya conocía los textos luego de la primera supervisión, con lo cual pude pre agruparlos en tres niveles, utilizando los grupos de mayor rendimiento académico para recibir los trabajos con mayor cantidad de errores, mientras que los mejores trabajos y los intermedios se corregían entre ellos. Los chicos se mostraron muy entusiastas con la tarea. Les gusta corregir los errores de los otros, los ven muy fácilmente, y además esta tarea sirvió para aprender otras herramientas. Por ejemplo, le enseñé al grupo de Jazmín cómo hacer comentarios con el Word al texto del otro grupo. Al principio les costó entender esta función, pero practicando lograron utilizarla. Manejar la computadora a diario no quiere decir que los chicos conozcan ciertas herramientas fundamentales para estudiar y utilizar en futuros empleos.

Pero además, otras ayudas se pusieron en juego. Por ejemplo, Rocío se preocupó porque no llegaron a ponerle titular a la entrevista; no se les ocurría ninguno. Entonces, les pedí a los chicos que corregían ese texto que sugiriesen titulares posibles para los compañeros. Lo mismo pasó con el grupo de Leila y la ausencia de copete en su texto. Milagros no recordaba qué es un copete, pero lo entendió cuando se lo explicó Jazmín, con mi supervisión. Estos son algunos ejemplos de cómo los chicos se ayudaron y enseñaron entre ellos sin problemas, logrando más entusiasmo y mejor rendimiento en el aprendizaje.

Una vez que se intercambiaron los trabajos, cada grupo hizo una devolución al grupo al que le corrigió su borrador, así se ponían de acuerdo en la versión que me entregarían para darle yo una revisión final. Es decir, hubo una primera corrección entre los integrantes del grupo, una segunda versión entre sus otros compañeros y ahora yo haría la corrección final, pasada a limpio en computadora y con las fotos previstas impresas, esperando encontrar errores mínimos y así ponerles una calificación final de escritura. Para ello, fue necesario entre todos ponernos de acuerdo en el tamaño y tipografía a utilizar, así como también en la extensión aproximada de cada texto.

En cuanto a la edición, conté con la ayuda de un integrante del grupo INTEC, Diego Basile, cuya tarea es financiada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En mis horas de profesor por cargo acordé con él algunos encuentros en los que armamos una versión del periódico. La edición de un periódico escolar es sencilla y se pueden destinar horas de clase a trabajar con los alumnos en la misma. Sin embargo en esta implementación no pude hacerlo porque la difusión tenía una

fecha muy precisa y no teníamos suficiente tiempo. Las herramientas que manejaban los chicos sumadas a un buen uso de un procesador de textos, fueron suficientes para editar el periódico.

MOMENTO 5: SESIONES DE LECTURA Y ESCRITURA DEL EDITORIAL. PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN GRUPAL

1) Lectura y análisis de editoriales

La tipología textual faltante era la editorial. Como es un tipo de texto complejo y en el periódico se utiliza uno solo, pensé en la elaboración de un editorial grupal mediante dictado al docente. En principio, los alumnos debían conocer este nuevo tipo textual. Por eso les proporcioné dos ejemplos, un editorial de un periódico barrial y otro de uno parroquial. Utilicé estos ejemplos pensando en que serían lo más parecido a la producción que los chicos debían hacer para el periódico escolar. Comparamos y contrastamos los textos, teniendo en cuenta la información con la que contaba cada uno, el enunciador, el registro, los objetivos. A esta altura, los chicos ya estaban más familiarizados con los conceptos de subjetividad y objetividad en la prensa gráfica, con lo cual, les fue fácil volver sobre estos conceptos. Sin embargo, no podían distinguir las distintas partes de los editoriales; el hecho de que son en parte expositivos, en parte argumentativos, dando cuenta de algunas cuestiones de actualidad. A los chicos les parecieron “inútiles” porque ambos editoriales hacían comentarios sobre hechos que tenían que ver con la época del año en la que había sido impresa la revista. Yo les expliqué que los editoriales versan sobre cuestiones actuales, pero no son noticias. Además, que el editor es el único responsable. Aun así, les costó entender estas ideas y tuve que insistir con los conceptos de narrador y firma, construcción de las noticias, subjetividad del enunciador, recursos propios de la argumentación y diferencias entre editoriales y noticias.

2) Escritura grupal de la editorial del periódico

Realizamos entre todos, y con dictado al docente, el editorial que encabezaría el periódico. Para esta actividad utilicé solamente tres horas cátedra. La primera fue de revisión del tipo textual y de planificación, mientras que las otras dos fueron de escritura y revisión. Tuvimos que apurarnos, pero se logró un buen producto.

En principio, como no recordaban mucho la clase anterior, repasamos los conceptos sobre editoriales y todo lo visto. Luego, comenzamos el proceso de escritura. La planificación fue lo más difícil, como siempre, pero noté que habían mejorado respecto de las que habían realizado para sus propios textos, y realizar una planificación entre todos y luego escribir el texto los ayudó mucho, pudiendo distinguir entre una y otro. Haber hecho esto antes habría sido muy útil.

En una segunda clase, escribí la planificación que habíamos acordado en el pizarrón y realizamos el editorial. Lo interesante fue que los chicos no esperaban a terminar el texto, sino que a medida que lo íbamos redactando, lo iban corrigiendo. Milagros planteó algo muy necesario sobre qué registro utilizaríamos en el periódico y surgió un debate no previsto, sobre todo teniendo en cuenta el público lector. Ese terminó siendo un eje que se tuvo en cuenta todo el tiempo a lo largo del dictado. Yo traté de plantear más dudas que respuestas, escribir las ideas “de primera mano” de los alumnos para que ellos las corrigieran y recién ahí escribir en las carpetas la versión final. Se trabajó mucho el enunciador del texto y las apelaciones a los lectores como un “ustedes”. También nos preocupamos por la selección léxica, teniendo en cuenta el proponer valores utilizando palabras como

“compartir”, “esfuerzo”, “mejorar la educación”. Finalmente, llegamos a los agradecimientos y la firma, y ahí debí recordarles quién es el responsable del editorial.

Todo esto quedó copiado en las carpetas de los chicos y tuve colaboradores que lo copiaron en mi propia *netbook* para incluir esta versión digital en la edición que estaba trabajando con Diego Basile. En esta edición además incorporamos con Diego una noticia que me enviaron los alumnos del “Santa Cecilia”, ya que ellos también estuvieron realizando una actividad periodística (algo que comenté con mis alumnos) a partir de la historia de su escuela. La noticia enfatizó los logros de algunos grupos en torno a los deportes.

Hacia el final de la clase, les pedí a los chicos que trajeran impresa la foto que se habían reservado para la primera plana.

MOMENTO 6: DISEÑO DE LA PRIMERA PLANA POR GRUPOS Y LUEGO ENTRE TODOS. PRODUCCIÓN

Propuse dos instancias para el armado de la primera plana. En principio, junté nuevamente a los grupos de trabajo que habían escrito los textos del periódico y les repartí fotocopias de todos los titulares del diario con sus copetes. Les di también una hoja de computadora del tamaño en el que sería impreso el periódico para que allí diseñaran, cortando y pegando, su primera plana. También debían utilizar las fotos que habían seleccionado para tal fin. Con esta actividad final, se pusieron en juego todos los contenidos trabajados hacia el principio del proyecto, realizando una especie de cierre que logró emular y retomar cuestiones del inicio. Esta circularidad les ayudó mucho a los chicos a entender el sentido global del proyecto y surgieron cuestiones básicas, como otra vez el debate sobre si los diarios mienten o no, y si los periodistas trabajan solos o con un aparato ideológico detrás. Todo este debate surgió en la segunda instancia de la actividad, que fue cuando cada grupo expuso a los demás su primera plana.

Habiendo tenido en cuenta los propósitos y los destinatarios del periódico, los grupos con textos menos destacados (como por ejemplo, la entrevista a un alumno de la escuela), se dieron cuenta de que la noticia principal no era la que ellos habían escrito, sino la de los grupos con noticias sobre el festival del Comercial y del festival de la escuela “Santa Cecilia”. Otro logro importante fue que algunos chicos modificaron los titulares, teniendo en cuenta que los de la tapa debían ser más denotativos que los del interior del periódico. Por ejemplo: “Geografía musical”, titular de una entrevista al profesor de Geografía del Comercial, era excelente para el interior del periódico, pero ese juego de palabras en una tapa no se entendía, entonces se modificó por “Entrevista a Pablo Bulglieroni: el profesor estrella”, ubicada en un recuadro pequeño del periódico.

Como con el monstruo de Frankenstein, se fue armando una primera plana totalmente nueva, con partes de cada plana de los grupos. Los titulares y las fotos sobrantes se tiraron, mostrando una vez más, la idea de “construcción” de la noticia, y recordando las primeras reflexiones de este proyecto. Como corolario final, elegimos un título para el periódico entre todos y Milagros diseñó su ícono.

MOMENTO 7: DIFUSIÓN

Gracias al aporte de dinero de la Asociación Cooperadora de nuestra escuela, se pudieron imprimir algunos ejemplares para su difusión en papel. Esta se realizó por diversas vías: yo lo distribuí

entre algunos docentes de ambas instituciones (a la Escuela Especial le envié una copia digital que pudiesen leer los chicos con sus *netbooks*), cada alumno del curso tuvo un ejemplar para ser leído por familiares y amigos, y además, muchos ejemplares fueron distribuidos en la muestra anual que realiza el Comercial para exponer parte del trabajo que realizan los chicos todo el año. Asimismo, las bibliotecarias difundieron el material a través del correo interno de la comunidad educativa del Comercial, siendo también mencionado en una de las reuniones de personal.

Bibliografía

Charaudeau, Patrick (2013) Conferencia magistral "Discurso propagandístico: entre seducción y manipulación". México, UNAM, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ZKCwGdDE0yY>

Charaudeau, Patrick (2003) *El discurso de la información. La construcción del espejo social*, Barcelona: Gedisa.

Charaudeau, Patrick (2003) "Les médias, un manipulateur manipulé" en *La manipulation à la française*, París: Edición Económica. Versión digital consultada en <http://www.patrick-charaudeau.com>, agosto de 2014.

Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014_web.pdf

Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires. <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php>

Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires. <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/inicial.php>

Estévez, Vanina; Nakache, Débora; Perelman, Flora (2012) "Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias" en *Anuario de investigaciones*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, volumen XIX, tomo I.

Perelman, Flora (2009) Conferencia "Las prácticas sociales del lenguaje". La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, en: <https://www.youtube.com/watch?v=9z8ydEVE4SM>

Condiciones didácticas para la lectura de cuentos policiales. Un aporte a la Formación de lectores y escritores en el comienzo de la secundaria

Mariángeles Baroni

Profesora de Lengua y Literatura

Escuela Técnica N° 19 DE 1 "Alejandro Volta"

Desarrollo Profesional Docente en Escuela de Maestros desde 2012

Dirección de contacto: mariangeles.baroni@gmail.com

Resumen

Este artículo aborda la implementación de un proyecto de interpretación y producción de cuentos policiales en primer año de la escuela secundaria, poniendo el acento en las decisiones que fue tomando la docente para construir condiciones didácticas favorables para el desarrollo de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales. Asimismo, el proyecto contempla el cruce con artes audiovisuales. El foco está puesto en dos momentos clave de su aplicación: el inicio de la secuencia y el cruce de la literatura con las artes audiovisuales (la producción de un *book trailer*). El primero, porque resulta productivo para reflexionar acerca de cómo se fueron construyendo las condiciones didácticas para promover que los alumnos aborden los textos como lectores de policial (planificación de situaciones didácticas en función del punto de partida del grupo) y el segundo, porque revela la potencia de las artes visuales para abordar problemas de la lectura.

Palabras clave



**RELATO POLICIAL — BOOK TRAILER — DISCURSO AUDIOVISUAL —
DINÁMICAS GRUPALES PARA LA ESCRITURA**

Presentación

Este proyecto fue implementado en un primer año de la Escuela Técnica N° 19 DE 1 "Alejandro Volta". Su título es: "Del policial clásico al policial negro, un *recorrido* posible". Una de las ideas que quise enfatizar fue la de *trayecto*: los alumnos iniciaron un viaje por los cuentos policiales con propósitos claros: uno comunicativo y varios didácticos. Este recorrido implicó, además, el cruce entre literatura y artes audiovisuales: el comunicativo (el más inmediato para los alum-

nos, el más tangible, el final de ese camino) era la escritura y publicación de una antología digital de cuentos policiales para ser subida al blog de la escuela y la producción de tres *book trailers* que la promocionaran ante la comunidad educativa. La articulación de este propósito con los didácticos no significó mayor problema: no lograrían escribir y publicar una antología (y los *book trailers* para su promoción) si no aprendían *necesariamente* ciertos contenidos que planifiqué tomando como base el nuevo Diseño Curricular. Así, los propósitos didácticos específicos de literatura tenían como eje ciertos quehaceres del lector, del escritor y del editor literarios (contemplando, claro, las características del subgénero policial); y, por su parte, los propósitos que ponían en relación la literatura con las artes visuales estaban centrados en la trasposición de la escritura a la imagen (focalizando en la relación historia / relato) y en el quehacer del editor audiovisual (criterios estéticos y manejo del Movie Maker). Tanto en los cuentos como en el *book trailer* los efectos que se buscaban sobre el lector/espectador serían materia de reflexión (los alumnos debían adquirir las herramientas para poder generar suspenso, intriga, tensión).

Al mismo tiempo que incorporé los *book trailers* como posibilidad para mi proyecto, me asignaron como pareja pedagógica de la profesora de Educación Artística en ese primer año. Los alumnos estaban abordando con ella el guión cinematográfico como contenido específico de un programa anual de cine. Esto amplió los horizontes de las dos asignaturas porque potenció enormemente los contenidos de ambas en el cruce.

El proyecto constó de varias etapas o momentos:

- 1)** la instancia de presentación del proyecto (para otorgarle sentido a la actividad del alumno (Millian y Camps, 2000);
- 2)** sesiones de lectura (del policial clásico al negro: despliegue de los quehaceres del lector como contenidos);
- 3)** sesiones de escritura;
- 4)** sesiones de edición y luego el momento de la publicación.

Paralelamente, se incluyó la secuencia para la producción de los *book trailers*: visionado de material audiovisual, planificación, producción y publicación. El orden de las sesiones respondió a una decisión didáctica: los alumnos aprenderían a escribir cuentos policiales en la medida en que pudieran reconocerse como lectores (y futuros escritores, es decir, leyendo con un propósito claro) los procedimientos del subgénero. Así, aprenderían a ajustar su lectura al subgénero y, al mismo tiempo, a escribirlo. Esto no significó que en las sesiones de lectura solo se leyera y en las de escritura solo se escribiera.

Este artículo se ofrece como una hoja de ruta posible, como una cartografía de decisiones didácticas que tuve que ir tomando antes, durante y después de la aplicación del proyecto, sobre todo a la luz de ciertos desajustes entre el tiempo pensado desde la planificación y el que efectivamente demandó la implementación de la secuencia, desajuste que impidió la concreción de la versión final de la antología con su edición y publicación. Es en este sentido que este artículo es, ante todo, una reflexión crítica acerca de un *ensayo* que se abre a futuras implementaciones con revisiones, reversiones y nuevos desafíos.

Condiciones de la planificación: primeras decisiones

Un mes antes de un receso invernal me hice cargo de dos primeros años en la Escuela Técnica N° 19. Por esa misma época –en las reuniones periódicas a las que asistía desde hacía un par de meses en la actual Escuela de Maestros– estaba comenzando a delinear el proyecto de interpretación y producción para abordar el subgénero policial en primer año.

Con el proyecto pretendí organizar ciertos contenidos curriculares teniendo siempre como principio preservar el sentido social que la lectura y la escritura tienen como prácticas: los quehaceres del lector y del escritor literario fueron el contenido central y organizador de la secuencia. Las primeras dos semanas las dediqué a la mutua presentación y a hacer un diagnóstico muy general mediante una pequeña actividad de escritura secuenciada en tres clases. A partir de ese panorama general, decidí leer con los alumnos “El corazón delator” de Poe. Mi decisión estaba basada en varios factores: en que la mayoría de mis alumnos me había nombrado a Poe (lectura que traían de la primaria); en que era un cuento que podía trabajarlo en las dos semanas previas al receso; en que por su temática, podía ir acercándolos a nuevos aspectos del policial (de hecho, lo retomáramos varias veces durante el proyecto y lo leeríamos en clave policial para realizar un *book trailer*); y en que quería acercarlos a una forma de organizar el trabajo que luego se potenciaría en el proyecto. La experiencia me ayudó muchísimo para empezar a diagnosticar formas de leer, niveles de comprensión e interpretación, dificultades a la hora de asumir el rol de lectores en tanto productores de sentido. Una dificultad inmediata y extendida fue la de las consignas que había planteado para el acercamiento al cuento: buscaba que los alumnos-lectores fueran construyendo el significado del texto, sin embargo, me encontré con una resistencia enorme a ese tipo de abordaje (por lo desconocido): había en los alumnos una *versión escolar* de la lectura (Lerner, 2001) que los llevaba a leer de manera muy parcelada tanto el texto como las consignas (buscaban identificar párrafo con consigna, como si la secuenciación se hubiera basado en una correspondencia directa párrafo 1-consigna 1) y eran absolutamente dependientes de mi aprobación, con lo cual, para ellos, el sentido estaba dado de una vez y para siempre por el texto (y validado por mí).

Me gustaría, ahora, centrarme en dos puntos cruciales de la secuencia (dar cuenta de toda su implementación excede el espacio de este artículo) para poder ilustrar qué decisiones tomé antes y durante su aplicación para generar condiciones didácticas favorables para la lectura de cuentos policiales: el primero, el inicio de la secuencia (por todos los desafíos que me planteó) y el segundo, el cruce con la dimensión audiovisual (por cómo aportó para resolver las dificultades que se me presentaban en las sesiones de lectura).

El proyecto en marcha

PRIMEROS PASOS

Mi primer desafío era, entonces, *presentar el proyecto a los alumnos*, es decir, los contenidos que nos ocuparían las próximas doce semanas, procurando que dimensionaran la importancia de que estuvieran secuenciados y la forma en que estaban distribuidos en el tiempo. Presentarles, sobre

todo, el propósito comunicativo que los animaría a encarar semejante empresa. Decidí, entonces, no solo hacer una presentación en forma de exposición de mi parte, sino elaborar para ellos una versión escrita del proyecto que repartiría a cada uno. El material especificaba los contenidos contemplados (de lectura y escritura literaria, de gramática y normativa, de cine y edición, de herramientas informáticas como el procesador de texto), el corpus de lecturas seleccionado y la secuencia completa, esto es, todos los pasos planificados para llevar a cabo el proyecto, la explicitación de cómo serían articulados los momentos de lectura, escritura, producción audiovisual (esto es, cómo iban a estar organizadas las actividades, la articulación del trabajo colectivo, grupal e individual dependiendo de las actividades), así como las fechas de inicio y finalización aproximadas de cada etapa, es decir, quería instalar a los alumnos en la duración de un tiempo didáctico que evitara la fragmentación propia del tiempo escolar (Lerner, 2002). Esta instancia de presentación del proyecto resultó vital para promover el desarrollo de la autonomía de los alumnos y para garantizar que los propósitos tanto didácticos como comunicativos fueran claros y compartidos con ellos (Lerner, 2001).

SESIONES DE LECTURA

Las primeras preguntas que me planteé para la planificar las sesiones de lectura fueron: ¿Cómo lograr que la *comprensión* de texto se transformara en *objeto de enseñanza*? ¿Cómo hacer para despegar a los alumnos de una lectura que en varias ocasiones parecía esperar una pregunta “de comprensión” por párrafo y una validación única por respuesta y, al mismo tiempo, cómo hacer para introducirlos en el mundo del subgénero policial con sus procedimientos y características y formarlos como lectores y escritores de ese subgénero? Cómo y cuándo intervenir fueron dos preocupaciones centrales y transversales a todas esas preguntas.

La noción de situación *a-didáctica*, propia de este tipo de proyectos de interpretación y producción, me guiaba en mi reflexión: tenía que proponerles a los alumnos situaciones que les plantearan un problema para que resolvieran por su cuenta y frente al cual mi intervención fuera muy puntual y precisa: alentarlos en la resolución, aclarar algún aspecto de la consigna y recordar sus restricciones, anunciar que luego haríamos una puesta en común: es decir, “intervenciones pensadas como para instalar y mantener a los alumnos en la tarea” (Panizza, 2004), tarea que movilizaría a los alumnos a encontrar una resolución. Y, a la vez, debía secuenciar esas situaciones (de lectura-problema) de tal manera que a través de las lecturas de los cuentos pudieran ir construyendo los procedimientos del subgénero (y de sus variantes), junto con los contenidos implicados en los quehaceres de lector y escritor. Debía plantear fundamentalmente un *recorrido de lecturas* que los llevara no sólo al aprendizaje de nuevos contenidos partiendo de lo conocido sino también a la posibilidad de revisitarlos y reutilizarlos en diferentes situaciones y con diversos propósitos.

La mejor opción, *para empezar*, me pareció una actividad nada innovadora pero efectiva: que escribieran el final de un cuento policial, en este caso, entonces, la escritura estaría al servicio de la lectura. Primero, leería yo en voz alta “El crimen casi perfecto” de Roberto Arlt de manera parcial (sin su resolución), luego, guiaría un intercambio oral para relevar todo el conocimiento del subgénero que tuvieran (que se reveló bastante) y que fue organizado por mí en forma de ficha para que ellos copiaran.

Después de establecer nuestros primeros acuerdos colectivos en torno al subgénero, les entregué la consigna a partir de la que escribirían en grupo el final del cuento. Que fuera de manera colectiva me pareció la mejor opción para ese momento: yo podría ir diagnosticando

el funcionamiento del trabajo en grupo (tan resistido) y ellos podrían ir experimentando las ventajas de la interacción con el otro. Así, para resolver el crimen en esta primera actividad (el primer problema -desafío- que les plantearía), los alumnos tuvieron que asumirse lectores, productores de sentido, interrogadores del texto. No había posibilidad para la lectura escolar parceladora: debían unir todos los indicios, discutir entre ellos, proponer hipótesis, inferir, anticipar. Se acercaron al sentido del texto y a los procedimientos básicos del subgénero como verdaderos lectores-investigadores: independientemente de mi deseo como docente, de mi intención de enseñarles, por ejemplo, el método hipotético-deductivo de resolución de problemas (propio del investigador del policial de enigma), ellos produjeron ese conocimiento al calor de la actividad y, al hacerlo, tuvieron que poner *necesariamente* en práctica distintas formas de leer: exploraban y seleccionaban, iban y venían por el texto buscando cierta información que contradijera o confirmara sus hipótesis; leían en silencio, en voz alta y en grupo; les leían a sus compañeros para compartir cierto fragmento; ensayaban uniones de lo inconexo (las pistas planteadas en la consigna) y construían algún sentido con ellas; discutían, se refutaban: con esa situación didáctica yo estaba, en definitiva, poniendo en escena una ficción en la que el quehacer del lector, presentado como *contenido en acción*, devenía *objeto de enseñanza*.

Para todo eso ponían en práctica conocimientos que ya tenían sobre el subgénero (descartaban, por ejemplo, resoluciones por "fantásticas" o "ilógicas" lo que revelaba un grado de conocimiento del policial de enigma), además de ir construyendo nuevos conocimientos que luego se conceptualizarían (como el método hipotético-deductivo, método que ellos mismos -sin advertirlo- estaban utilizando, para resolver el problema que les presentaba la consigna).

Mis intervenciones fueron muy puntuales, grupo por grupo, ya que cada uno tenía ritmos y niveles de resolución diferentes. Lo importante es que con ellas buscaba instalarlos en la tarea de resolver por sí mismos el problema. Al principio, dado el poco conocimiento que tenía de los grupos, debo decir que no fue fácil para mí encontrar la forma justa o equilibrada de intervenir. Sin embargo, logré resolver esta cuestión cuando explicité claramente que me llamaran en el único caso de estar completamente seguros de no poder resolverlo entre los miembros del grupo: los estaba, nuevamente, desafiando. Esa consigna de trabajo generó inmediatamente, para mi sorpresa, un mecanismo de autocontrol y autorregulación en los alumnos: eso equilibró mi forma de intervenir (cuándo, cuánto y cómo) y consiguieron, en términos generales, resolver el problema por sí mismos.

La actividad de escritura resultó muy fructífera para la conceptualización: en la puesta en común, luego de anotar todas las resoluciones en el pizarrón pregunté cómo habían llegado a ellas. Fue el momento para que reflexionaran acerca del método hipotético-deductivo y sacaran como conclusión una de las características centrales de esta variante del subgénero. La actividad de lectura y escritura reveló su potencia: había logrado que ciertos quehaceres del lector se adquirieran *en acción* y que, además, esos contenidos pudieran constituirse en *objeto de reflexión*, paso necesario si querían ser los escritores de sus propios cuentos.

Como conclusión de esta parte de la actividad, confeccionamos entre todos la segunda ficha de características del subgénero; esa ficha se uniría a la anterior y darían inicio a un apartado en la carpeta que funcionaría como un banco de datos a ser reutilizado por ellos cuando el momento lo requiriera. Con la consigna de escritura con la que abordamos este primer cuento, llegamos a establecer algunas características esenciales del policial clásico: que suele comenzar con el crimen presentado como enigma (aparentemente imposible de resolver), que hay pistas o indicios de ese crimen que se presentan de manera inconexa a lo largo del relato, que quien conecta esas pistas

es el detective gracias a su método hipotético-deductivo, que el lector acompaña la perspectiva del detective, que se estructura de tal manera que se inicia con el crimen, sigue con las pistas recogidas y un análisis deductivo por parte del investigador, y finaliza con el esclarecimiento del crimen. Se relevó también la información sobre el espacio: el crimen sucede en un lugar cerrado (tópico clásico, propio del planteo enigmático). Este era un acuerdo sobre el cual partir para pasar al próximo cuento e introducir la relación entre historia y relato (y la noción de *cronología* y *saltos temporales*): la tesis de las dos historias y sus posibles combinaciones, de Todorov.

El recurso de la ficha dio, claramente, sus frutos, no solo en las siguientes sesiones de lectura, sino también en el momento de la recapitulación y, luego, en la planificación de la escritura. Además, sirvió para dar testimonio (a ellos, a mí) de que un texto no se trabaja únicamente con el clásico cuestionario para verificar qué detalles de la trama comprendieron, como si el texto tuviera solo un propósito posible: la elaboración de esas fichas y de las siguientes (a partir de diferentes tipologías de actividades); fue la prueba de que los textos podían ser leídos con propósitos claros, en función de los cuales la lectura funcionaba como una interrogación: *¿cómo se construye un cuento policial? Así, los alumnos tuvieron que asumirse como futuros escritores para leer y la comprensión e interpretación del texto se transformó en objeto de enseñanza: ¿cómo llegar a conocer los procedimientos de un cuento policial? Y luego, los matices: ¿cómo llegar a (re) conocer las diferencias entre las variantes del subgénero?, ¿qué tipo de lector exige cada una?*

Muy sintéticamente: si bien con la secuencia me propuse, en términos generales, que adecuara la modalidad de lectura al subgénero policial, teniendo como horizonte la escritura de sus propios cuentos, debía cuidar que a medida que avanzáramos en el recorrido de lecturas, las condiciones didácticas fueran las favorables para que los alumnos pudieran ir aprendiendo de manera sólida esos contenidos, sin parcelarlos (resguardando la complejidad de las prácticas), es decir, que hubiera continuidad y progresión, pero no en el sentido que le otorga un enfoque parcelador (de lo simple a lo complejo), sino revisitando y profundizando los contenidos desde diversas perspectivas.

Las sesiones de lectura tuvieron que ser, a la luz de lo que iba pasando en el aula, sumamente flexibles. Algunos cuentos nos llevaron más tiempo del planificado porque demandaron en sí mismos actividades secuenciadas más prolongadas (de más de tres clases): eso pasó, por ejemplo, con "Los crímenes van sin firma" de Adolfo Pérez Zelaschi, un policial de transición en el que los procedimientos de la variante de enigma son puestos en cuestión por los mismos investigadores del relato y "Un error de Ludueña" de Elvio Gandolfo, con el que planteaba dos propósitos centrales: uno, que pudieran acercarse a otra forma de generar suspenso o tensión, a una manera particular de dosificar la información usando recursos como la elisión, la retardación y la fragmentación (usados de una manera cinematográfica) y el otro, que pudieran reflexionar acerca del uso del presente en la narración y sus efectos en la lectura.

La lectura de "La marca del ganado" de Pablo De Santis, cuento con el que introduce la variante negra del subgénero, no implicó mayor dificultad en cuanto a sus procedimientos; la dificultad se centró (y ahí el desafío) en la posibilidad de reponer el contexto histórico que resignifica todo el texto. Las actividades de investigación sobre la Guerra de Malvinas y la utilización de esa información para enriquecer la interpretación del cuento fueron el problema con el que tuvieron que enfrentarse los alumnos.

En todos los casos, la reflexión acerca de cómo se elige construir el relato (cómo se combinan la historia del crimen y la de la investigación) fue una vuelta obligada a contenidos que eran imprescindibles para los futuros escritores.

SESIONES DE VISIONADO Y PLANIFICACIÓN DE MATERIAL AUDIOVISUAL

Cuando ya promediábamos las sesiones de lectura de nuestro segundo cuento de la secuencia, “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto)” de R. Walsh, programé con la profesora de Educación Artística el visionado de los *book trailers*. En un principio, estaba planificado para el comienzo de la secuencia, como parte de la presentación del proyecto para que los alumnos se familiarizaran con uno de los productos que resultaría de todo su trabajo. Pero una serie de inconvenientes institucionales (como la imposibilidad de usar la sala de proyección) demoraron la sesión y, debo decir, resultó más productivo que los chicos pudieran ver el material al mismo tiempo que estábamos trabajando con la idea de las dos historias en un relato (la tesis de Todorov). ¿Por qué? Porque en el *book trailer* se hacía muy evidente la relación entre historia y relato, uno de los contenidos que más desafíos me significó. El *book trailer*, lejos de ser una forma más de abordar ese tema/contenido, se reveló especialmente potente para pensar en cómo un autor toma ciertas decisiones en función del efecto buscado: cómo decide relatar una historia, cómo ordena los acontecimientos, cómo los jerarquiza (la idea de *cronología* cobró mucha más fuerza: ¿se cuenta todo exactamente como pasó o el autor decide “desordenar” los acontecimientos? ¿Por qué lo hace? ¿Qué efecto produce?) y también qué información decide contar y cuál deja afuera. Todo esto lo habíamos empezado a trabajar en los cuentos, incluso, en “El corazón delator” que lo había retomado en las sesiones de lectura para que reflexionaran acerca de los efectos que producía en el lector seguir la historia del crimen asumiendo la perspectiva del criminal y contrastarlo con la perspectiva que asumía el lector en los cuentos de Arlt y Walsh donde el relato coincidía con la historia de la investigación. A pesar de todo el trabajo hecho a partir de la lectura de los cuentos, fue con el *book trailer*, y luego con los cortos sobre el cuento de Walsh, que el procedimiento se hizo realmente *visible*. Para sumarle potencia al cruce entre cine y literatura debo señalar que con la docente de Educación Artística los chicos también estaban abordando, sin explicitarlo, la relación entre historia y relato a través de las nociones de *flash back*, *flash forward*, *elipsis* y *racconto*.

La sesión la empezamos con el visionado de *book trailers* de novelas policiales de grupos editoriales grandes, para que tuvieran un primer acercamiento al formato. Espontáneamente surgieron comentarios valorativos y comparativos referidos a los efectos que producen en el espectador: si les dan o no ganas de leer esos libros, si la música o las imágenes suman a ese efecto, si cuentan o no la historia. En ese punto decidí intervenir para enfatizar la idea que había surgido del grupo: la observación de que hay cosas que se deciden contar y otras, no. Aquí, la comparación con los trailers de películas fue inevitable y fructífera.

Después de establecer algunos acuerdos muy generales acerca del formato, leímos unos artículos de diario en los que se contaba en tono de divulgación las características del formato e hicimos una ficha con las más importantes. Finalizamos esta sesión con el visionado de *book-trailers* de cuentos policiales realizados por alumnos de 3° del Liceo N°5 D.E. 11 “Pascual Guaglianone”, cedidos por la Prof. Gisela Borches con el propósito de que los alumnos percibieran el formato como realizable.

Nos propusimos, con la docente de Artística, que ya empezaran con la pre-producción y producción de un *book trailer* por dos razones: la primera, porque aportaría enormemente a las sesiones de lectura (no podían escapar a la relación entre historia y relato si se proponían, justamente, crear su propio relato a partir de un cuento); la segunda, para que fueran manejando el programa de edición

y que, al final del proyecto, cuando tuvieran que promocionar su propia antología, pudieran hacerlo de la forma más autónoma posible. Por cuestiones de tiempo, no fue posible llegar a realizar la antología, pero sí el *book trailer* pudo complementar significativamente las sesiones de lectura.

Como recién estábamos comenzando con la secuencia, los cuentos policiales no estaban lo suficientemente trabajados para empezar a pensar en una trasposición. Así que decidimos que trabajaran sobre “El corazón delator” de E. A. Poe leyéndolo en clave policial. Mientras trabajaban en la planificación del *book trailer*, apuntamos la trasposición literatura-producción audiovisual con el visionado de dos cortos basados en el cuento de Walsh (con los que, además, afianzamos la tesis de Todorov: comparamos cómo construían su relato los cortos, comparándolos entre sí y luego con el cuento).

Así comenzaron a pensar en pareja el *story board* para el *book trailer* sobre el cuento de Poe. Fue un trabajo intenso que obligó a muchos a releer el cuento con atención. Lo interesante de esa planificación fue que discutieron mucho entre ellos sobre qué escenas y qué imágenes literarias debían aparecer sí o sí en el *book trailer* y cuáles era riesgoso poner porque develaban mucho sobre el argumento. Fue la puesta en escena de uno de los objetivos más importantes que tenía: que pudieran reconocer y jerarquizar los hechos, ajustándose, en este caso, al objetivo de un *book trailer* (generar interés, sin contar el argumento) y atendiendo a las características del subgénero. En la planificación debían consignar también el tipo de recursos que usarían para luego ir directamente a la web y buscar aquello que ya habían previsto. De esta forma, fueron poniendo *en acción* los contenidos que hacen a la planificación de un producto audiovisual (pensar y organizar una secuencia narrativa en imágenes y sonidos; en este caso, la trasposición de la literatura a la imagen) y, para hacerlo, tuvieron que convertir muchos contenidos del quehacer del lector un *objeto de reflexión*. En la producción, la profesora de artística se iba encargando de la herramienta de edición y de los criterios estéticos adecuados y yo me fui ocupando de supervisar los textos que los chicos agregaban a las imágenes.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, ALGUNAS CONSIDERACIONES

Cómo ir evaluando a lo largo del proyecto fue una de las preguntas que más tuve que elaborar desde el punto de vista de la didáctica. ¿Cómo podía dar cuenta del progreso en el aprendizaje de mis alumnos cuando el objeto de aprendizaje era presentado en toda su complejidad? Si lograba conciliar la necesidad de evaluar con las prioridades de enseñanza y aprendizaje, tenía parte de la solución planteada. El hecho de que hubiera planificado las situaciones para que muchos contenidos se pusieran en juego *en acción*, me permitió ir evaluando continuamente, ir registrando el aprendizaje para realizar ajustes en la enseñanza –desde registrar el proceso que seguían para resolver un problema planteado (de lectura, planificación de escritura o del *book trailer*, etc.) hasta cuando transformaban esos contenidos en objeto de reflexión, situación propicia para el registro. Pero más allá de que la propia organización de los contenidos en un proyecto demanda una mirada evaluativa constante, me gustaría compartir dos situaciones de evaluación puntuales, relacionadas con los dos momentos cruciales a los que me referí en el apartado anterior.

La primera situación de evaluación fue planificada para evaluar la lectura de los cuentos de Arlt y Walsh, y realicé una actividad muy breve que buscaba cumplir también la función de una mini recapitulación (pasábamos a la lectura del policial de transición) y convertir en objeto de reflexión algunos contenidos. La evaluación tenía absoluta continuidad con lo que veníamos haciendo; hubo una actividad de preparación en la que explicité los parámetros y criterios que

yo tendría en cuenta para evaluar (la actividad de preparación funcionó, a su vez, como una revisión). Quedó claro que se evaluarían los contenidos que los alumnos iban a tener que reutilizar en distintos momentos de la secuencia y, sobre todo, para el momento de la escritura del cuento. Así, la evaluación tendría para los alumnos un sentido más allá de la nota. El diseño de la actividad estaba determinado por los objetivos que me había planteado en esa primera etapa del proyecto.

La otra situación de evaluación a la que quiero referirme es distinta y estuvo inserta en la producción de los *book trailers* de “El corazón delator”. En primer lugar, los alumnos asumirían desde el principio el rol de correctores: corregirían los trabajos de otros. Y, en segundo lugar, sería una corrección en parejas o tríos, por lo que debían discutir cómo evaluar el producto de sus compañeros. Nosotras, la docente de Artística y yo, evaluaríamos todo ese proceso. La instancia, entonces, fue bastante compleja pero resultó increíblemente productiva.

¿Qué evaluarían ellos? Una vez terminados los *book trailers* –y a partir de una grilla que confeccioné y cedí a revisión de los alumnos– cada pareja o trío debía corregir un *book trailer* de compañeros. Pondrían en acción los quehaceres propios de un espectador especializado, de un crítico. La actividad tuvo dos instancias: una en la que relevaban su crítica de manera escrita en la grilla y la otra en la que defendían oralmente su juicio ante nosotras, mientras mirábamos juntos el *book trailer* sometido a crítica. Si en la confección del *book trailer* los contenidos estaban en acción, con la crítica esos contenidos debían convertirse necesariamente en objeto de reflexión. Y nos llevamos una muy grata sorpresa: muchos tenían absoluta conciencia de lo que estaban haciendo, del cuidado que debía haber en la selección de las imágenes, de las escenas elegidas para el relato del *book trailer*, de la secuencia narrativa, del formato y sus características, de si respondía o no al subgénero policial: se convirtieron en críticos rigurosísimos de las producciones de los compañeros. Incluso nos sorprendieron con observaciones muy sutiles acerca del si se había leído el cuento en clave policial o no (uno de los *book trailers* tuvo muchos detractores porque “vendía un cuento de terror y no uno policial”) o si los colores elegidos aportaban o no al clima de suspenso. No podíamos dejar de evaluar nosotras todo ese riquísimo proceso, por lo tanto, decidimos evaluar sus evaluaciones (los criterios estaban más que explicitados). El proceso de aprendizaje y los aprendizajes adquiridos pudieron, de esa manera, ser registrados, evaluados.

Algunas conclusiones

Si bien el lector de policial de enigma fue el que más cómodamente desarrollaron –puesto que ya venían familiarizados desde la primaria con la variante de enigma y, además, porque la reposición del contexto histórico propia de la variante negra demandaba mucho más esfuerzo (de investigación y de análisis) por parte de los alumnos–, lo que se revelaría al momento de la escritura es que la composición de un policial clásico atendiendo a los detalles lógicos de una investigación –cómo dosificar la información para que la deducción sorprenda al final– presentó muchos más problemas que el abordaje de la escritura de un policial de la serie negra (en general, los que eligieron la variante clásica se encontraban en dificultades para expandir la historia de la investigación –fundamental en esta variante– y la resumían en una o dos líneas). En un punto, era obvio: la precisión en la disposición de la información es enormemente mayor en el de enigma que en el negro.

Los otros límites tuvieron que ver con las condiciones particulares en las que implementé el pro-

yecto. El más importante, quizás, fue el poco trabajo previo que tenía con un grupo que recién conocía: aunque mi planificación fue pensada *necesariamente* a la luz de ese contexto, hubo situaciones que no pude prever (por ejemplo, el tiempo que algunas sesiones de lectura insumieron, o bien cuestiones más del orden organizativo como el olvido del material por parte de los alumnos, la lectura en casa que no fue, o bien por dinámicas del grupo que se me iban presentando como nuevas y dificultaban el avance en las lecturas, o bien, como pasa en todas las escuelas, por cuestiones institucionales o incluso extra institucionales que salen de nuestro control y previsión).

A pesar de todo, y teniendo en cuenta el punto de partida y el de llegada de los alumnos, el balance del proyecto fue altamente positivo. El cruce con las artes audiovisuales resultó, por demás, más que potente para reforzar el trabajo sobre secuencias narrativas, disposición de los acontecimientos (enfaticando en la relación historia/relato), uso de recursos temporales para generar ciertos efectos en el espectador/lector.

Los propósitos didácticos se cumplieron en gran medida, mientras que los comunicativos, si bien fueron el horizonte inmediato de los alumnos, lograron cumplirse a medias. La realización de los *book trailers* sobre "El corazón delator" fue de suma importancia porque en ellos confluyeron ambos propósitos de manera más acabada y satisfactoria (para mí, pero, sobre todo, para los alumnos).

Mi intención fue, entonces, compartir el camino de decisiones didácticas que fui andando a lo largo de tres meses y cómo, a pesar de no haber logrado de manera completa lo que me propuse en un principio, este camino ayudó en la formación de lectores y escritores en primer año de la secundaria y ofició como el primer *ensayo* y punto de partida para un sinnúmero de reflexiones didácticas.

Recursos utilizados en el proyecto

- Antología de cuentos en papel y en formato digital.
- Textos explicativos: en papel y en formato digital.
- Cada alumno tiene una netbook.
- La escuela cuenta con una intranet.
- La escuela cuenta con pantalla digital y una sala multimedia.

Textos literarios utilizados en el proyecto

Arlt, Roberto. "El crimen casi perfecto". En Vendramin, Miguel (comp.), *La marca del crimen. Antología de cuentos policiales*. Buenos Aires: Planeta, 2014. Primera edición: 29 de mayo de 1940, en la revista *Mundo Argentino*.

De Santis, Pablo. "La marca del ganado". En Olguín, Sergio, *Escritos con sangre*, Buenos Aires: Norma, 2003.

Gandolfo, Elvio. "Un error de Ludueña". En revista *Punto de Vista* N° 9, Buenos Aires, julio-noviembre de 1980.

Pérez Zelaschi, Adolfo. "Los crímenes van sin firma". En Walsh, Rodolfo, *Diez cuentos policiales*, Buenos Aires: Hachette, 1953.

Walsh, Rodolfo. "Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto)" en *Variaciones en rojo*, Buenos Aires: Espasa, 2002 (primera edición: 1955).

Bibliografía sobre policial utilizada en el proyecto

Borges, Jorge Luis. "El cuento policial" en *Borges oral*, Buenos Aires: Emecé/Editorial de Belgrano, 1979. Disponible en <http://bigestodoelano.blogspot.com.ar/2015/05/jorge-luis-borges-el-cuento-policial.html>

Chandler, Raymond. "El simple arte de matar". En *El simple arte de matar. Relatos 1*, Barcelona: Bru-guera, 1980. Publicado originalmente en 1940 en la revista literaria *Atlantic Monthly*, Boston. Dis-ponible en <http://cosecharoja.org/el-simple-arte-de-matar-de-raymond-chandler/>

Fernández Jiménez, Lola. *Realidad, ficción y género policíaco en la obra de Rodolfo Walsh*, tesis de maestría para la Facultat de Filologia, Universitat De les Illes Balears (2008, mimeo) Disponible en <http://es.scribd.com/doc/48742201/Realidad-ficcion-y-genero-policiaico-en-Rodolfo-Walsh>

Lafforgue, Jorge. "El cuento policial argentino". En *Cuentos policiales argentinos*, Buenos Aires: Al-faguara, 1997. Disponible en <http://tintarojapoliciales.blogspot.com.ar/2012/09/el-cuento-poli-cial-argentino.html>

— (ed.), "Walsh en y desde el género policial". En *Textos de y sobre Rodolfo Walsh*, Buenos Ai-res: Alianza, 2000. Disponible en <http://tintarojapoliciales.blogspot.com.ar/search/label/Walsh%20Rodolfo>

Lafforgue, Jorge y Rivera, Jorge. *Asesinos de papel. Ensayos sobre narrativa policial*, Buenos Aires: Colihue, 1996.

Piglia, Ricardo. "Lo negro del policial". En Daniel Link (comp.), *El juego de los cautos*, Buenos Aires: La Marca, 1992.

— "Sobre el género policial", en *Crítica y ficción*, Buenos Aires: Planeta/Seix Barral, 2000.

S/A. "Entrevista a Jorge Luis Borges (1963). La novela policial", en *Contratiempo, revista de pensa-miento y cultura*, año III N°6, otoño - invierno, 2003. Disponible en <http://www.revistacontratiem-po.com.ar/borges2.htm>

Todorov, Tzvetan. *Tipología de la novela policial*, en Link. Daniel, (comp.), *El juego de los cautos. La literatura policial: de Poe al caso Giubileo*, Buenos Aires: La Marca, 1992. Trad. Silvia Hopenhayn. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/7321679/Todorov-Tipologia-de-La-Novela-Policial>