

Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales

Irma Susana Wolman*

"Nuestro objetivo es que el maestro planifique para los niños, tomando en cuenta qué saben y qué ignoran, como así también qué características tienen los modelos textuales que deben conocer y cuál será la mejor situación didáctica que favorezca estos aprendizajes."

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez

"... generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro; como ocurre, por lo demás, en toda estrategia."

Umberto Eco

"Alfabetizamos para lograr niños conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla."

Mirta L. Castedo

Introducción

La sola lectura del título podría suscitar en el lector una serie de interrogantes; imaginando la formulación de algunos de ellos y como en un juego de preguntas y respuestas, intentaremos exponer, de forma sucinta, los aspectos esenciales que enmarcan teóricamente las elecciones didácticas que en él se proponen.

Una de ellas:

¿Por qué planificación de un proyecto didáctico?

La primera de las citas del inicio cobra aquí su total significación. Esta cita fue extraída del libro **La escuela y los textos**; en él las autoras proponen un modelo de planificación de proyectos didácticos referidos a la lectura y escritura de textos, modelo que adoptamos para presentar la propuesta de elaborar la antología de cuentos policiales por las siguientes razones:

Quienes nos dedicamos a la didáctica reconocemos la importancia de la **planificación** –a pesar de haber sido tantas veces desvirtuada en su función– como instancia de previsión de las propuestas del docente, es decir, de aquellas situaciones que el docente intenta que ocurran en sus clases, basadas tanto en las características del objeto de conocimiento como en los alumnos a quienes están dirigidas. También reconocemos la importancia de registrarla

* Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología, docente de la Cátedra de Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

por escrito, porque la escritura permite aclarar las ideas, precisarlas; es decir, escribir ayuda a la reflexión sobre aquello que pensamos, en este caso sobre lo que planificamos. Se facilita, además, de esta manera, la posibilidad de compartir la planificación con otros colegas para que la lleven a cabo en sus clases, la enriquezcan y/o la reorganicen. Aclaremos que en nuestro caso, no nos estamos refiriendo a la planificación de "una hora de clase" sino de un **proyecto**, de algo más amplio que, indudablemente, guiará una secuencia de clases; nos estamos refiriendo específicamente a lo que Mirta Castedo (1994) ha definido como

"una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas (...) Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo..."

¿Por qué una antología para ser entregada a las familias y a la biblioteca del colegio?

Una de las notas esenciales de los proyectos, como dice Ana María Kaufman (1994), es que

"los textos que se encaran están incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales".

Es ampliamente señalada en la bibliografía acerca de la didáctica de la escritura, la importancia de la existencia de algún receptor de las escrituras que los alumnos producen; tener en cuenta un potencial lector de los textos origina importantes beneficios en la calidad de los mismos y en los esfuerzos implicados en sus revisiones y correcciones.

Michel Charolles (1986), en referencia a este tema, dice:

"Para explicar las dificultades de los alumnos en expresión escrita se invoca frecuentemente la **artificialidad de las situaciones escolares de producción de textos**. La ausencia de destinatario preciso, el hecho también de que en la escuela se escribe abundantemente por escribir, la mayor parte del tiempo sin otra motivación que la de obtener la nota, son, en efecto, *handicaps* para el alumno que no puede adaptar su propósito a las expectativas, valores o conocimientos de un auditorio determinado."

Obviamente, no es éste el único factor que explicaría las dificultades encontradas por los alumnos en las tareas de escritura, si bien es un factor de carácter socio-institucional que, creemos, debe ser revisado en la práctica escolar.

Es por eso que proponemos la producción de esta antología, para que los alumnos ya no escriban teniendo como único lector a su maestro y con el fin de ser aprobados, sino para plantearse problemas e indagar en las distintas soluciones, para probar y descartar, para conocer, para descubrir.

¿Por qué cuentos policiales?

Aunque el relato policial tuvo en nuestro país el privilegio de contar con autores de la talla de Borges, Bioy Casares, etc., éste ha sido calificado muchas veces como un género menor o marginal, que no superaba la posibilidad de ser un mero, entretenimiento pasajero, al punto tal que algunos de sus autores se ocultaron bajo un seudónimo. Por nuestra parte coincidimos con Braceras y Leytour (1993: 5) cuando afirman:

“...varios de los géneros populares que han sido históricamente relegados por la alta cultura a los márgenes de la literatura académica, como productos paraliterarios, tienen toda la vitalidad y el poder de comunicación necesarios para que miles y miles de lectores se diviertan y disfruten con ellos.”

Este es uno de los motivos por lo les pensamos que estos relatos deben ingresar a la escuela.

Además, cuando intentamos que en la escuela se incluyan diferentes tipos de textos tratando de cubrir la mayor diversidad posible de ellos, nos parece una buena idea incluir también –dentro de los cuentos– a los policiales, porque como solía decir Cortázar, en literatura no hay temas buenos ni temas malos; hay solamente un buen o mal tratamiento del tema.

Ahora bien, los cuentos policiales –como lo veremos más adelante– tienen una serie de notas que los caracterizan tales como: la presencia de un **enigma**, un misterio que aparenta ser difícil, casi imposible de resolver. En los cuentos de Poe y Doyle, la policía ha sido, generalmente, incapaz de resolverlo. Otra de sus notas es que existe un **detective** que lo resuelve. El problema, que ya ha ocupado a otros estudiosos, es que necesitaremos saber cómo lo resuelve. También encontramos en este tipo de relatos, una serie de **pistas** que nos brindan distintas alternativas para pensar –¿o desviarnos?– en relación con el problema. Entre la variedad de pistas, generalmente, se destaca la importancia de los indicios más superficiales para llevar a buen término la investigación. Nos adelantamos a aclarar que es por ello que se propone que los alumnos realicen la mayor cantidad posible de lecturas de cuentos policiales como lectura de modelos; es así como creemos que pueden llegar a caracterizar las restricciones propias de este tipo de texto.

Hagamos una salvedad. Estas notas no se presentan en todos los cuentos policiales. Sí las podemos encontrar y muy claramente en los cuentos de Conan Doyle, autor de las aventuras de Sherlock Holmes, algunas de ellas, mencionadas en los mismos cuentos. Así, p.e., el autor le hace decir a Watson acerca de Holmes:

“...dedicaba sus inmensas facultades y extraordinarias dotes de observación a seguir determinadas pistas y aclarar los hechos misteriosos que la Policía oficial había puesto de lado por considerarlos insolubles” (Doyle, 1890).

Además se ha hablado de deducción, deducción racional, de la aplicación del método inductivo-deductivo como metodología empleada por el detective para resolver el enigma. Podemos encontrar alusiones a la capacidad

deductiva del detective en la mayoría de las historias policiales. Poe, p.e., le hace decir a Dupin, su detective:

“Quiero dar a entender que las deducciones son las únicas que corresponden, y que la sospecha surge inevitablemente como resultado de las mismas. [...] Afortunadamente, sólo hay una manera de razonar sobre este punto, y esa manera debe conducirnos a una conclusión definida” (Poe, 1994).

Sin embargo, y lo señalamos porque creemos que es importante analizarlo con los futuros detectives-escritores ya que estos métodos son también los del narrador y deben ser previstos por él, se ha estudiado y escrito sobre la importancia de la **adivinación** o de la **imaginación**, p.e., en el método de Sherlock Holmes y en el del detective de Poe.

“Lo que explica el éxito de Sherlock Holmes no es que jamás se aventure a adivinar, sino que lo haga tan bien” (Sebeok y Sebeok, 1989).

Claro que a los alumnos-escritores no les alcanzará sólo con adivinar, sino que deberán prever cómo el personaje de sus narraciones, elegido para solucionar el enigma, podrá realmente hacerlo, y ello les demandará –entre otros procesos– anticipar y poner en juego estrategias referidas a la selección de lo que expresarán y de lo que ocultarán, y decidir en qué parte del desarrollo del relato deberá ser incluido.

En relación con la característica de estos relatos que mencionamos anteriormente –la importancia de los detalles como índices para descubrir el misterio–, también se presenta mencionada por los mismos detectives: “Ya conoce usted mi método. Se basa en la observación de las minucias.”, dirá Sherlock Holmes a Watson, su narrador-ayudante. Minucias que obviamente deben estar presentes en el texto; el autor deberá anticiparlas y hacerlas jugar entre otras pistas. En nuestro caso, los alumnos-autores serán quienes deberán anticiparlas y hacerlas aparecer en el texto como indicios casi sin importancia o semiocultos, pero habiéndolas elegido de antemano, sabiendo que en ellas basarán su solución.

¿Por qué se proponen diferentes etapas?

Los intentos de trabajar didácticamente todos los aspectos antes mencionados se desglosan en las distintas partes de la planificación. Porque, admitámoslo, el problema se presenta cuando debemos planificar **qué y cómo haremos** para lograrlo y es innegable que para ello es necesario tomar una serie de decisiones acerca de acciones didácticas. No basta con pedirles a los alumnos que escriban un cuento policial. El modelo de proyecto que adoptamos nos brinda un espacio para registrar los pasos que seguiremos, los distintos momentos que atravesaremos. Intentaremos a continuación, señalar desde qué marcos teóricos encaramos algunos de los pasos que figuran en la planificación bajo el título de “etapas previstas”. Nos referimos específicamente a las propuestas de: a) reescribir un cuento, b) inventar el final de un relato, c) planificar la producción y d) sus sucesivas revisiones.

- a) Cuando nos referimos a lo que es llamada una **re-escritura del cuento** –en nuestro caso de parte de un cuento– nos remitimos a los trabajos

de Ana Teberosky. Recordemos que la consigna que utiliza es: "Intenta repetir el cuento tal como está escrito, con las palabras del libro" (1992). En nuestro caso será: "esta parte del cuento".

La misma autora justifica este procedimiento diciendo:

"Cuando propusimos estos procedimientos en clase teníamos como objetivo lograr que los niños imitaran la conducta del otro, donde el 'otro' fuera un profesional de la redacción escrita. La actividad de re-escritura crea así un espacio intertextual entre el texto fuente y los textos reescritos que permite una doble comparación: entre las escrituras resultantes entre sí y entre cada una de ellas y el texto fuente" (1992:104-106).

Es por ello que pensamos que proponer a los alumnos una tarea como ésta, les exigirá prestar una atención considerable a las diferentes formas de expresión y al proceso de puesta en texto.

- b) Con respecto al segundo paso mencionado: **inventar el final del cuento** que no hemos leído completo, admitimos que es un recurso didáctico ampliamente conocido. Pero no por conocido pierde importancia didáctica. En el caso del cuento policial parecería ser una tarea importante ya que implica poder tomar conciencia de las previsiones que el autor debió establecer al planificar su cuento. Previsiones necesarias para que el lector se atrape con la situación enigmática planteada en el texto, piense diferentes hipótesis que le permitan resolverla y además se sorprenda con el final que, por supuesto, estaba previsto por el autor. Es decir, tanto el autor como, el lector hacen previsiones.

"Entrar en estado de expectativa significa hacer previsiones. El Lector Modelo debe colaborar en el desarrollo de la fábula anticipando sus estados ulteriores"

dice Umberto Eco; agregando más adelante:

"... al hacer estas previsiones el lector adopta una actitud proposicional (cree, desea, pronostica, espera, piensa) respecto del modo en que se irán dando las cosas. De esta manera configura un *desarrollo posible de los acontecimientos* o un *estado posible de cosas*; como ya hemos dicho, aventura hipótesis sobre estructuras de mundos. La literatura corriente sobre la semiótica textual suele recurrir a la noción de *mundo posible* para referirse a esos estados de cosas previstos por el lector" (1993:160).

La explicación de Eco se refiere a los textos narrativos en general. Por nuestra parte nos preguntamos si experimentar esta afirmación como lectores en los cuentos específicos que nos ocupan, les permitirá a los alumnos comprender aspectos del proceso como futuros escritores del cuento policial. Creemos que será fructífero para los alumnos, como dice Eco:

"...interrumpir la lectura de una novela policíaca para dedicarnos a escribir nuestra propia novela, sin preocuparnos por la eventualidad de que el desarrollo de los acontecimientos que hemos imaginado coincida o no con el que confirma el autor" (1993:165).

Quizás de esta manera, el alumno pueda aventurar un final que supere al del autor por su audacia. Y también puede sucederle que al volver a la lectura del texto-fuente, experimente lo que Eco afirma:

"...está [esté] feliz porque se entera de que se había equivocado totalmente y de que el autor ha sabido sorprenderlo de una manera endiablada. Cada fábula propone su propio juego y su propia manera de proporcionar placer" (1993:166).

Y quizás también se comprenda de este modo, el juego que el cuento policial propone, es decir, el hecho de sugerir pistas para engañar al lector. Hipotetizamos que tenerlas en cuenta, descubrirlas en los cuentos que los alumnos leen, les permitirá crearlas y utilizarlas al escribir.

- c) Como se inferirá por lo que venimos diciendo, la escritura de cuentos policiales requiere la **planificación** por parte del autor, de previsiones que obviamente se podrán ir modificando en el transcurso de la escritura. Si bien en este tipo de relatos, esta estrategia cobra una gran importancia, debemos reconocer que de ninguna manera es privativo de ellos. Existen estudios, iniciados en los últimos años, acerca de los procesos de producción textual que fundamentan lo que venimos diciendo. Entre ellos, los trabajos de Scardamalia y Bereiter (1992:44) en los cuales se consideran dos modelos referidos a los procesos de composición textual. Los investigadores dicen al respecto:

"Hemos denominado a estos dos modelos contrastados como '**decir**' y '**transformar el conocimiento**'. Esta denominación refleja la idea de que la principal diferencia existente entre la composición madura e inmadura está en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición."

El proceso "decir el conocimiento" consiste en que la persona que escribe,

"construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego, localiza los identificadores del tópico y del género."

Este procedimiento –que se basa en una generación de ideas que se producen sin un control intencional–, no requiere del escritor la anticipación a través de un plan coherente.

El proceso "transformar el conocimiento", en cambio,

"no es una mera elaboración del modelo anterior, aunque tampoco está completamente desligado de él. Más bien, el nuevo modelo contiene al anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso complejo de solución de problemas".

Cuando se refieren a solución de problemas se refieren tanto a los vinculados con los aspectos del contenido como a los aspectos retóricos. Es decir se incorpora en este modelo una interacción entre el conocimiento y la manera de organizarlo y expresarlo, constituyendo lo que se denomina espacios-problemas. Y es justamente allí, donde la

“interacción dialéctica entre los dos espacios-problema, podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor”.

De esta manera nos acercamos a comprender los procesos que subyacen a la producción de buenos textos. Es entonces necesario, planificar acciones didácticas para que éstos puedan lograrse. Creemos que si se reconoce la necesidad de varios tramos en la producción de textos, es beneficioso organizar **un espacio y un tiempo didáctico** para que los alumnos se dediquen a la generación de ideas, consultas, selección y modificación de las mismas, etc., o sea, que se dediquen a la tarea de armar un esquema provisorio y anticipador que será utilizado para escribir la primera versión del texto.

Como dice Liliana Tolchinsky Landsmann (1993:37) en relación con el tema que estamos tratando:

“Existe otra manera de producir textos, tal vez más difícil y mucho más comprometida. Según ésta, hemos de pensar antes de escribir, seleccionar qué decir y cómo decirlo, rechazar algunas ideas y elaborar otras. Al escribir de esta manera puede suceder que desechemos algunos borradores o tengamos que volver a empezar varias veces”.

- d) Y así como destacamos la necesidad de brindar las condiciones didácticas para la puesta en marcha del proceso de planificación, rescatamos también para su reconocimiento en el ámbito escolar, dada su verdadera importancia, el proceso de **revisión**.

Dentro de los procesos llevados a cabo por los sujetos en su tarea de escribir se ha señalado la importancia de la revisión. El efectuar modificaciones, correcciones, comparaciones, cambios, el ir y venir permanente, etc. son reveladores de las dificultades que presentan en general los escribientes en su intento de producir buenos textos. Si bien el proceso de revisión puede darse en momentos y niveles diferentes de la producción escrita e incluso aplicarse a lo que quiere escribirse antes de escribirlo, existen investigaciones que muestran que en el trabajo grupal se realizan numerosas revisiones pre-textuales, muy superiores en número y calidad a las que realizan en el texto ya escrito. Es pertinente destacar aquí que sostenemos la importancia y la potencialidad productiva del grupo en la problematización y en las críticas fundamentadas acerca del qué y del cómo está escrito un texto.

¿Cómo abordamos otros temas?

El modelo de plan en que presentamos el proyecto, nos permite también prever ciertos temas que se encararán acerca de la **lingüística textual** y de la gramática oracional; de la ortografía y de la puntuación. Pero más allá de cuáles contenidos se seleccionen, frente a estos temas que son actualmente puntos de debate, nos gustaría señalar apenas algunos aspectos.

Existe una tendencia cada vez más acentuada en los últimos años por hacer ingresar en la enseñanza y desde sus inicios los fenómenos lingüísticos que se presentan en la producción de los textos; es decir, de utilizar didácticamente los aportes de la lingüística textual. Como dice Charolles en su artículo ya citado:

“El análisis llamado lógico ha cedido poco a poco el lugar a actividades centradas en cuestiones como la sustitución, la pronominalización, la nominalización, la distribución de los tiempos verbales, la cohesión... que tienen una dimensión eminentemente textual.” (1986).

Obviamente no se trata de enseñar estos conceptos pertenecientes a la lingüística textual en su aspecto teórico, sino de insistir en su funcionalidad a partir de trabajarlos de manera estrechamente vinculada con los problemas que los alumnos enfrentan en el curso de una tarea de producción textual.

Con respecto a la **ortografía** y si bien éste no es el lugar para desarrollar una exposición sobre el tema, nos gustaría comenzar esta breve reflexión, citando a Nina Catach (1985:4) quien dice al respecto:

“Lo que es sentido por los maestros (y a través de ellos por los padres) como ‘crisis de la ortografía’ (comprendida como una decadencia mítica de los niños) no existe. Lo que existe, una vez más, es una crisis de transmisión, una situación bloqueada para los maestros, agravada todavía por la crisis de la escuela y la crisis de la sociedad.”

Es innegable que es necesario resituar la enseñanza de la ortografía y es necesario hacerlo en el conjunto de la enseñanza de la lengua escrita. Es necesario revisar, p.e., la extendida opinión de que la enseñanza ortográfica puede llevarse a cabo de manera descontextualizada y mecánica. Como dicen Camps, Milian y otros (1990:8):

“Para el niño sólo tendrá sentido aprender ortografía si ésta es un instrumento para escribir textos que sean leídos, y no sólo corregidos, y que por lo tanto tengan una función. Sólo en el marco de un aprendizaje basado en el uso real de la lengua escrita, podrá el niño dar a la ortografía el valor que tiene de convención social necesaria”.

Por otra parte, es necesario revisar concepciones para convertir en propuesta didáctica la posibilidad de que los alumnos descubran regularidades ortográficas para resolver los problemas que la lengua escrita les plantea, dejando de reforzar la idea de la ortografía como aquella correspondencia estricta entre los elementos mínimos de lo oral y lo escrito. Sabemos que no existe una ortografía puramente fonémica –p.e., el uso de “b” o “v” tiene que

ser explicado por otros criterios ya que no dependen de los criterios fonológicos¹– y que dichas relaciones de correspondencia llevan a dificultades que desearíamos ver ya superadas.

Si se piensa el sistema ortográfico en términos de correspondencia letra unidad fónica, se llega inevitablemente a la concepción de la ortografía como irregular; pero si consideramos que dicha correspondencia, base y origen de la escritura alfabética, no es lo propio de la ortografía –que justamente señala lo no alfabético de un sistema de escritura alfabético– sino que ésta refleja también otros aspectos del sistema de la lengua, se puede entonces determinar un cierto grado de regularidad. Vincular en la enseñanza el sistema gráfico con otros niveles: fonológico, morfosintáctico, semántico, etc. y ayudar a los alumnos a aprenderla en esta relación, favorece a superar la idea de la ortografía como arbitraria.

Para referirnos a la enseñanza de la ortografía basada exclusivamente en el estudio de las “reglas ortográficas”, elegimos una cita de Michel Gey extraída de un artículo en el que relata una experiencia didáctica, y donde puede leerse como uno de los principios generales que la orientaron:

“Antes que enseñar al alumno tal o cual regla que él sabrá de memoria sin jamás aplicarla, [...] nosotros intentamos darle un mínimo de perspectiva en relación con su lengua. Se puede estudiar la ortografía, maraña a priori inextricable, como se practica la botánica: observar, clasificar, extraer leyes de conjunto. [...] Es preferible que el niño adquiriera una actitud antes que un saber fragmentario, que cuando tenga necesidad sepa servirse de un diccionario” (1985:47).

Y finalmente un comentario con respecto a los **signos de puntuación**, tan maltratados en nuestras escuelas. Nadie duda hoy de la importancia de los signos de puntuación, fundamentalmente en la producción y comprensión de los textos. Es por ello que la perspectiva textual permite mejor que la oracional la comprensión de los signos de puntuación. También podríamos afirmar que su aprendizaje no se produce sólo porque ofrezcamos a los alumnos una guía teórica de su uso para que la estudien detenidamente. Se trata de poder encontrar su utilidad y necesidad partiendo de los textos mismos que los alumnos leen y producen para poder luego avanzar en la sistematización de sus características. Al respecto, y sólo a título de ejemplo, tomaremos uno de los problemas que enfrentan los autores-alumnos, especialmente en la escritura del discurso directo. Se observa en la práctica que los alumnos o bien no marcan con claridad dichas situaciones, o bien, por el contrario, reiteran al lado de cada guión que señala la intervención de un personaje, la referencia –quizás no siempre necesaria como veremos– de quién es el que interviene. Es importante analizar con los alumnos, en el caso de la escritura de diálogos, la posibilidad de considerar la utilización del contexto por parte del lector y que, por ende, no siempre es requisito imprescindible señalar quién dice cada cosa que se dice, aunque si es necesario colocar el signo correspondiente –en este caso guiones–. Veamos un

¹ Recordemos que: “En la Edad Media /b/ y /v/ constituían una oposición distintiva: oclusiva bilabial /b/ frente a fricativa bilabial o labiodental /v/. La articulación labiodental de /v/ ha desaparecido en español” [...] (RAE, 1991:122).

ejemplo del cuento de Doyle presentado a los alumnos para aclarar lo que venimos diciendo. En una parte puede leerse:

- En efecto, voy descendiendo.
- ¿Cómo dice?
- Mi último cliente de esa clase fue un rey.
- ¡Oh, de veras! No sabía nada. ¿Y qué rey?
- El rey de Escandinavia.
- ¡Cómo! ¿Desapareció su esposa?

Si bien podemos afirmar que la mayoría de los lectores reconocerán en este fragmento, la escritura de un discurso directo, también podemos imaginar que este diálogo fuera del texto es evidentemente incomprensible y que además no se puede saber entre quiénes se desarrolla ni cuántas personas participan en él.

Ahora bien, habrá que reconocer que el autor no aclara tampoco, en cada intervención, quién dice cada cosa. Es el lector quien podrá reconstruirlo a partir de la lectura del texto desarrollado hasta el momento. Creemos que analizar esta clase de problemáticas específicas a partir de los textos, enriquece el conocimiento de los alumnos y favorece su posterior utilización.

A continuación presentamos el proyecto que originó los supuestos interrogantes y las reflexiones precedentes.

Plan general

Nombre del proyecto: Escritura de cuentos policiales

Grado: 7^o

Duración aproximada: 2 meses

Materiales que se emplearán: Cuentos policiales de diversos autores, nacionales y extranjeros. Textos informativos acerca de las características del cuento policial. Hojas, procesador de textos.

Etapas previstas

1. Planteo del proyecto: Se propondrá a los alumnos introducimos en el mundo de los cuentos policiales para que ellos intenten escribir uno –individualmente o por parejas– y poder así formar una antología del grado, que será entregada a cada familia y a la biblioteca del colegio.
2. Se indagará acerca de lo que ellos creen que es un cuento policial y cuáles piensan que son sus características. Sus hipótesis se anotarán en un papel afiche que permanecerá en el aula y se irá ampliando o cambiando.²

² Planteamos esta actividad porque los alumnos podrían pensar, p. e., que el cuento policial – dado su título– es aquel que contiene siempre e inevitablemente delitos, asesinatos, muerte, sangre, etc; sin embargo, esta hipótesis se podría llegar a cambiar –o reducir esta generalización– cuando los alumnos conozcan más cuentos y especialmente los cuentos de Sherlock Holmes (p.e., “El hombre del labio retorcido” o “El aristócrata solterón”) que no contienen delitos ni crímenes. Los cuentos a los que nos referimos constituyen, dentro de la tipología del cuento policial, una línea llamada de enigma o detectivesca. Podríamos afirmar que una gran parte de los cuentos de Sir Arthur Conan Doyle están plagados de enigmas y casi no hay presencia de delitos que la ley castigue. Como dice M.Truzzi: “La mayoría de los

3. Los alumnos leerán cuentos policiales seleccionados por la maestra y también traídos por ellos. Una vez que el conjunto de los alumnos haya leído aproximadamente cuatro o cinco cuentos, podrán comparar si algunos aspectos de los cuentos que leyeron coincide o no con las hipótesis que adelantaron.
4. Se explorarán de esta manera y a lo largo de la lectura, características de este tipo de texto. Se comentarán sus particularidades. Se seguirán manejando con las notas sobre el papel afiche.

Se intenta que los alumnos realicen la mayor cantidad posible de lecturas de cuentos policiales como lectura de modelos, que les permitan caracterizar las restricciones propias de este tipo de texto.

Posiblemente las notas que se configurarán a lo largo del proyecto, coincidirán en que en este tipo de cuentos:

- ▲ existe un enigma, un misterio que aparenta ser difícil, casi imposible de resolver;
- ▲ existe un detective que lo resuelve;
- ▲ existen pistas o indicios.

5. Después de leer algunos de los cuentos previstos, y para comenzar ya con las tareas de escritura, la maestra les entregará la fotocopia de un cuento que todavía no hayan leído.

- 5.1. Les pedirá que realicen varias lecturas del mismo. Tomemos en este caso, para ejemplificar, el cuento de Doyle: "La aventura del solterón aristocrático"; la maestra les entregará una fotocopia incompleta de éste, sólo la primera parte del cuento hasta el momento en que Sherlock Holmes dice: "Lo he resuelto ya".

Se analizará con los alumnos qué es lo que hasta allí nos ha presentado el autor: el enigma-problema, o sea la situación que todavía no tiene explicación, los personajes, descripciones de sus características y las diferentes pistas posibles para intentar encontrar la explicación del caso. Y fundamentalmente todo ha sido presentado de tal forma por el autor que el texto atrapa nuestra atención.

- 5.2. Se les pedirá a los alumnos que rescriban la parte del cuento que se ha leído hasta ese momento.

El objetivo de esta actividad radica en que luego los alumnos compararán las dos producciones: el texto fuente y el producido por ellos. A partir de allí nos interrogaremos sobre los parecidos y las diferencias, sobre aquellos aspectos del texto fuente que hacen que, como lectores, nos quedemos atrapados en él.

- 5.3. La maestra les propondrá que piensen distintas posibles soluciones que puedan explicar el misterio y que elaboren a continuación el final del cuento. Aclaremos que no se les está pidiendo que escriban el final del cuento que coincida con el que el autor escribió. Se les pide que, con los

argumentos de las historias se basan en incidentes de la vida real que Doyle extraía de los sucesos de los periódicos de la década de 1890 (Nordon 1967:236) y cabe subrayar que son pocas las historias que tratan de violencia sanguinaria o asesinato" (1989:144).

datos con los que cuentan, imaginen y escriban un final posible. Si fuera necesario agregar algún otro acontecimiento o circunstancia, pueden hacerlo pero incluido en la parte del texto que escribirán a continuación. Se leerán y compararán luego sus producciones con el texto fuente.

6. Se les pedirá luego que –individualmente o por parejas– comiencen a imaginar y a planificar un cuento policial que les gustaría escribir. Que lo organicen mentalmente, que lo discutan, que consulten con otros, que organicen un primer esquema, para comenzar el borrador del texto.
7. Realizada la escritura de la primera versión, y a partir del trabajo colectivo y entre grupos de dos o tres parejas, se realizarán varias re-escrituras de los cuentos.
8. Cuando los alumnos consideren que su cuento está terminado, la maestra hará una lectura final de los cuentos y lo pasarán e imprimirán en la computadora. Se harán fotocopias y se armará la antología.
9. En la fiesta de la familia se entregará un ejemplar a cada familia y se donará uno a la biblioteca de la escuela.

Texto: Cuentos policiales

Situación comunicativa

- Lector: Compañeros, padres, lectores de la biblioteca.
- Autores: Alumnos de 7º grado, individualmente o por parejas.
- Objetivo: Hacer una antología de cuentos policiales que será regalada a cada familia. Un ejemplar de la antología permanecerá en la biblioteca de la escuela.

Caracterización del texto

Rasgos característicos

El cuento policial comparte todas las características de los otros tipos de cuentos si bien existen notas características en cuanto a su contenido que lo distinguen, p.e., la presencia de un enigma, un detective, misterio, investigación. Jorge Lafforgue (1981:10) cita la definición que del relato policial nos da Régis Messac, quien lo considera como

“un relato consagrado, ante todo, al descubrimiento metódico y gradual –por medio de instrumentos racionales y de circunstancias exactas– de un acontecimiento misterioso”.

La narrativa policial no constituye un campo homogéneo, sino que existen múltiples clasificaciones del género. Podemos encontrar relatos que se caracterizan por presentar un enigma o problema para cuya resolución –que en un principio parece imposible– se requiere de un detective; son de esta

clase los que consideraremos para el trabajo con los alumnos. En ellos el suspenso es un componente primordial,

“es el inquietante elemento que aguijonea el deseo del lector de conocer el final del enigma y que simultáneamente lo lanza al juego de imaginar probables soluciones a partir de los datos e indicios con que cuenta, en una competencia fantasiosa con el detective protagonista” (Braceras, Leytour, Pitella; 1986:18).

Dejamos de lado la llamada novela negra o dura cuya característica principal no está constituida por presentar un enigma como centro del relato, sino por describir el ambiente de los negocios o de la política, especialmente inescrupulosos, donde el crimen o delito está fundamentalmente vinculado

“con la sociedad en la cual surgen y a la que intentan reflejar y denunciar” (Braceras y Leytour, 1993:14).

Temas de reflexión metalingüística

(Lingüística textual/ Gramática oracional / Ortografía / Puntuación)

- Lingüística textual: Uso literario del lenguaje. Diferenciación de las tres partes de la superestructura. Estrategias de cohesión. Diferenciar tramas conversacional y descriptiva. Recursos descriptivos al servicio de la creación de suspenso. Reconocimiento de acciones nucleares y catalíticas. Pistas o indicios, indicios parciales u ocultamientos.
- Gramática oracional: Uso adecuado de oraciones complejas. Nexos coordinantes y subordinantes (conjunciones y preposiciones). Tiempos verbales relacionados con las acciones nucleares y el relleno.
- Ortografía: Se trabajarán los problemas ortográficos que se presenten en las escrituras.
- Puntuación: La elaboración de los relatos requerirá el uso de la mayoría de los signos de puntuación, esto motivará reflexiones acerca de la adecuación o no de la utilización de los mismos en las producciones de los alumnos. Un elemento a analizar es la escritura del lenguaje directo, cuáles son sus requerimientos para hacerlo comprensible al lector.

Contenidos de otras áreas y/o actividades de reflexión metalingüística

Al trabajar con los alumnos algunas características de estos cuentos se intentará enfatizar aquellas que sean las más interesantes para poder ser utilizados en la posterior producción. Insistimos especialmente en lo que se han llamado pistas e indicios, presentes en este tipo de textos. Se hará hincapié en que los alumnos las descubran y reflexionen sobre ellas a partir de la lectura; en cómo son presentadas al lector en el texto, –obviamente previstas por el autor– para atraparnos en la lectura y tal vez hacernos pensar por el camino equivocado. Para ello se presentan una serie de hechos que se suponen, podrían explicar el misterio. Algunos se desarrollan en extenso, otros apenas se mencionan, otros se sugieren...

Esta reflexión y discusión podrá llevarse a cabo durante el desarrollo del punto 5.1., de las etapas previstas. En este punto se realiza el análisis de una parte de un cuento que seleccionamos para trabajar con los alumnos: "La aventura del solterón aristocrático" hasta el momento en que el detective dice haber resuelto el problema. Obviamente ayudará en el momento en que tengan que relatar un nuevo final –punto 5.3.–. Se sabe, porque así aparece en el texto, que el lord en cuestión había perdido su fortuna y que la mujer con quien se casaba aportaba una gran dote; en el caso de su desaparición y dado que el matrimonio se había realizado, esa dote quedaba en sus manos.

Lo mismo sucede con una vieja e íntima amistad, Flora Millar, de quien dice el lord: "Opinan que Flora se llevó con engaños a mi esposa y que le tenía preparada alguna trampa terrible". Y finalmente, se hará destacar un incidente ocurrido en la iglesia en el momento del casamiento, que además es presentado como: "un incidente demasiado trivial para ser relatado y que no puede tener relación alguna con el caso".

Este proyecto se conectará con otras áreas del curriculum, especialmente de ciencias sociales. Nos referimos a que, como sabemos, este género se desarrolla durante la era industrial,

"asimilando fenómenos sociales como el crecimiento de los grandes conglomerados urbanos y la creación en ellos de los cuerpos especiales de policía" (Lafforge 1981:13).

Esta relación podrá debatirse en la clase vinculando procesos históricos y géneros literarios.

Además, y si se correspondiese con temas seleccionados en otras áreas, podría vincularse este género como perteneciente a la "cultura de masas" así llamada

"a aquella zona de la producción cultural que llega al gran público vehiculizada por los medios de difusión masiva (*mass media*) y que aparece como polo de una dicotomía en cuyo extremo opuesto está un arte elevado, superior, de elite" (Braceras, Leytour y Pitella, 1986:12).

Si así fuera, los alumnos podrían investigar sobre las diferentes posiciones que se encuentran frente a la cultura de masas.

A modo de cierre...

Se presentó un proyecto, una propuesta en el que se incluye una secuencia de situaciones, de actividades posibles de ser llevadas al aula y que intentan tener coherencia de conjunto; una hoja de ruta que se podrá seguir o no. Se trató de fundamentar cada paso elegido y para ello se recurrió a conceptos de otras disciplinas como la psicología y la lingüística, pero fundamentalmente es una propuesta didáctica. En ella se prevén los pasos a seguir por el docente y se hipotetiza sobre los efectos que producirán. Y es por eso mismo que necesita algo más: es necesario que se estudie su puesta en acción en el aula, que se confronte aquello que prevemos con el análisis riguroso de lo que

realmente sucede y de esta manera verificar si se cumplen las hipotetizaciones que en ella se formulan, validando de esta manera las elecciones didácticas elegidas.

Y finalmente, no se trata de que los alumnos se conviertan en los grandes maestros de los cuentos policiales –si bien algunos podrán encontrar, tal vez, su línea vocacional–. Se trata de brindarles en la escuela otra oportunidad de vivenciar que el escribir es una actividad difícil, laboriosa –por todos aquellos pasos que implica antes de la versión final– pero al mismo tiempo apasionante; que a través de los problemas que la textualización les plantea, puedan poner en juego, modificar o descubrir conocimientos lingüísticos para solucionarlos; se trata en fin de que continúen descubriendo que la lectura y escritura son instrumentos importantes en el proceso de adquisición de conocimiento y a la vez fuente de disfrute y de placer.

Referencias bibliográficas

- Braceras, E., C. Leytour y S. Pitella (1986) **El cuento policial argentino**. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Braceras, E. y C. Leytour (1993) **Técnicas narrativas en el relato policial**. Buenos Aires, La Obra.
- Camps, A.; M. Milian y otros (1990) **La enseñanza de la ortografía**. Barcelona, Graó.
- Castedo, M.L. (1994) "Construcción de lectores y escritores." En **Annais Seminario Internacional de Alfabetização e Educação científica**. Universidad Regional de Ijuí, Brasil. Reproducido en **Lectura y Vida**, Año 16, 2, 5-24.
- Charolles, M. (1986) "El análisis de los procesos redaccionales: aspectos lingüísticos, psicológicos y didácticos." En **Pratiques**, 49.
- Catach, N. (1985) "Presentation." **Orthographe(s), Pratiques**, 46.
- Doyle, A.C. (1890) "Las aventuras de un escándalo en Bohemia." En **Las aventuras de Sherlock Holmes. Sherlock Holmes. Obras Completas**. Traductor: Lázaro Ros. Ediciones Rayuela (1987)
- Eco, U. (1993) **Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo**. Barcelona, Lumen.
- Gey, M. (1985) "¿Qué haces tú en ortografía?" **Orthographe(s), Pratiques**, 46.
- Kaufman, A. M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- Kaufman, A.M. (1994) "Escribir en la escuela: qué, cómo, para quién." En **Lectura y Vida**, Año 15, 3, 15-32.
- Lafforgue, J. (1981) "Nota preliminar." En **El cuento policial: hasta Sherlock Holmes**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Nordon, P. (1967) **Conan Doyle: A Biography**. Citado por Marcelo Truzzi (1989).
- Poe, E.A. (1994) **Los crímenes de la calle Morgue**. De la traducción: herederos de Julio Cortázar, 1976. Madrid, Alianza Editorial.
- Real Academia Española (1991) **Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española**. Madrid, Espasa-Calpe (1a. ed., 1973).
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modos explicativos de los procesos de composición escrita." En **Infancia y Aprendizaje**, 58. Madrid.
- Sebeok, T. A. y U.J. Sebeok (1989) "Ya conoce usted mi método: Una confrontación entre Charles S. Peirce y Sherlock Holmes." En U. Eco y T.A. Sebeok **El signo de los tres**. España, Lumen.
- Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir**. ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona. Barcelona.

- Tolchinsky Landsmann, L. (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona, Anthropos.
- Truzzi, M. (1989) "Sherlock Holmes: Experto en Psicología aplicada." En U. Eco y T. Sebeok, **El signo de los tres**. Barcelona, Lumen.