

ESCRIBIR O NO ESCRIBIR FICCIÓN: UNA CUESTIÓN DE CONCEPCIONES EN LAS AULAS

WRITE OR NOT WRITE FICTION: A MATTER OF CONCEPTIONS IN THE CLASSROOM

María Elena Hauy¹

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca.
Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, subsele UNCA.
Argentina

mehauy_9@hotmail.com

*El uso total de la palabra para todos" me parece un buen lema.
No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.*
Gianni Rodari

Resumen

En las últimas décadas, las prácticas de escritura en contextos educativos sufrieron avatares que las llevaron ya sea a una prevalencia de producción de géneros discursivos de uso social y escolar -con el consecuente descrédito de la escritura de ficción- ya a una sobrevaloración de esta, entendida como juego o pasatiempo, sobre la base de una idea generalizada acerca de que la escritura de invención no implica trabajo ni aporta aprendizaje. Este artículo intenta mostrar el resultado de indagaciones sobre las ideas de escritura que subyacen en las decisiones tanto institucionales como particulares de los profesores. Para ello, se analizaron producciones escritas de tres actores diferentes del sistema educativo: por un lado, entrevistas mantenidas con docentes en actividad en el espacio curricular de Lengua y Literatura en escuelas de nivel secundario; por otro, narraciones de experiencias de escritura de ficción llevadas a cabo por estudiantes avanzados de la carrera de profesorado en Letras y, por último, resultados de prácticas sistemáticas de escritura

de alumnos de escuela secundaria. Uno de los principales soportes teóricos que fundamentan el trabajo son los aportes de Bajtín (1985) acerca de la literatura como género discursivo capaz de reelaborar diversidad de tradiciones discursivas al usar y subvertir -al mismo tiempo- la lengua estándar en busca de nuevos estilos. Esto permite asimismo reflexionar sobre la lengua, es decir, poner de relieve las particularidades y la variedad de opciones que la lengua ofrece para escribir textos, más allá de cuál sea su estatuto genérico. Y, sobre todo, permite escribir otros textos. Se llega a conclusiones en relación con las concepciones y las prácticas de escritura, en particular de ficción, en las instituciones educativas.

Palabras clave: Escritura literaria- Concepciones – Prácticas de escritura

Abstract

In recent decades, the writing practices in educational contexts suffered avatars that led either to a prevalence of production of discourse genres of social and school use - with the consequent discrediting of writing fiction- and to an overstatement of this, understood as a game or pastime, based on a general idea about the writing of invention it does not involve work or bring learning. This article attempts to show inquiries into writing ideas that underlie decisions both institutional and private teachers. To do this, written productions of three different players in the education system were analyzed: firstly, interviews with teachers curricular activity in the area of Language and Literature at secondary school level; on the other, stories of fictional writing experiences carried out by advanced students of the professorship career and, finally, results of systematic practice of writing secondary school students. One of the main theoretical bases underlying the investigation are the contributions of Bajtín (1985) about literature as a discourse genre able to rework diversity of discursive traditions to use and subvert -at the same time- the standard language for new styles. This also allows for reflection on language, that is, highlighting the features and the variety of options provides the language for writing text, beyond what their generic status. And above all, we can write other texts. We arrive at conclusions regarding the concepts and practices of writing, particularly fiction, in educational institutions.

Keywords: Literary writing- Conceptions- Writing practices

Recepción: 22-06-2016

Aceptación: 21-02-2017

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de escritura en las instituciones educativas han ido pasando por diversas transformaciones a través del tiempo, de acuerdo con las políticas educativas de cada momento histórico y los desarrollos teóricos de la academia que lograron repercusión en los niveles de decisión.

Así, durante la década de los 90, en la Argentina, las prácticas de escritura en las escuelas secundarias privilegiaron la producción de tipos textuales de uso comunicativo, que tuvieran una finalidad práctica y un destinatario real. Este sobredimensionamiento de los textos instrumentales tuvo como consecuencia que se restringieran -al mismo tiempo- las prácticas de escritura de invención, puesto que estas no responden a una intención utilitaria ni se dirigen a un lector concreto, sino virtual, como diría Iser (1987), con el propósito principal de conmoerlo.

A comienzos de los años 2000, nuevas decisiones de política educativa devinieron en la implementación de acciones que resignificaron el rol de la literatura en la formación de los niños y los jóvenes, tanto afuera como dentro de la escuela. En efecto, el Plan Nacional de Lectura, los Cuadernos NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritario) para el aula, implicaron un giro favorable en relación con el lugar de la escritura de ficción, que experimentó una suerte de revalorización. Se privilegió su función lúdica y ocupó el espacio del placer, en consonancia con la naturaleza misma del arte.

Ahora bien, si se enfoca la mirada en el capital cultural y simbólico que porta la literatura, podemos afirmar que la práctica excluyente del escribir por placer implica una escritura sin compromiso, sin riesgos, que deja de lado la potencialidad que posee la escritura literaria de generar aprendizajes a través de un verdadero trabajo, impulsado por la necesidad de desautomatizar la lengua cotidiana, de romper con las normas y liberar el uso del lenguaje.

En este sentido, Gianni Rodari (1997) se refiere al “pensamiento divergente”, que es aquel capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia y es sinónimo de “creatividad”. Según Rodari, una mente creativa trabaja de manera permanente, está siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás

encuentran respuestas satisfactorias, es una mente crítica, no conformista, capaz de juicios independientes. Para el pedagogo italiano esas cualidades se manifiestan en el proceso creativo, que no es exclusivo del arte, sino que también se presenta en las ciencias, incluso en las más duras, como la matemática. Se trata de un proceso que produce no solo objetos estéticos, sino también conocimiento.

Por otra parte, la opción –arriba mencionada- de las políticas curriculares de la primera década de este siglo por la escritura como juego y entretenimiento entra en controversia con la concepción que enfoca la escritura literaria como práctica socio-cultural, cuyo sustento teórico se encuentra en Bajtín (1989):

Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta obra, de una persona, de una generación, de una edad, de un día, de una hora. Cada palabra tiene el aroma del contexto y de los contextos en que ha vivido intensamente su vida desde el punto de vista social; todas las palabras y las formas están pobladas de intenciones... (p. 110).

De acuerdo con la aludida concepción, la literatura reelabora diversidad de tradiciones discursivas al usar y subvertir al mismo tiempo la lengua estándar en busca de nuevos estilos (Bajtín, 1989), permite también, a quien está atento o alertado, reflexionar sobre la lengua. Y sobre todo, permite escribir otros textos. Por otra parte, escribir a partir de textos literarios leídos, adulterarlos, superponerlos, impulsa a crear nuevos sentidos, que terminan inhabilitando los de los primeros. Es interesante rescatar aquí la idea de *palimpsesto* (Genette, 1989) como aquel tipo de texto que deja entrever huellas de escrituras anteriores. Esta imagen de escrituras superpuestas nos lleva a dirigir la mirada hacia una práctica social constantemente atravesada por cuestiones culturales.

Sostiene Bajtín (1985):

Vivo en un mundo poblado de palabras ajenas. Y toda mi vida, entonces, no es sino la orientación en el mundo de las palabras ajenas, desde assimilarlas, en el proceso de adquisición del habla, hasta apropiarme de todos los tesoros de la cultura (p. 347).

Además, de manera simultánea con lo expresado, surge entre quienes se dedican a la escritura una representación de sujeto no disciplinado para escribir un determinado formato de texto, sino conflictuado ante las posibles escrituras que lo desafían para

escribir su propia versión, su propio sentido. De este modo, se abre el camino para una escritura autónoma, liberada de temores y autocensuras.

Esta liberación se vincula con una nueva imagen del escritor, que ya no es considerado como alguien dotado de un don único, de una especie de gracia intransferible, sino como aquel que trabaja con el lenguaje sin el mandato de producir la “gran obra”. El hecho de desmitificar la imagen del escritor, democratiza la actividad de escribir (todos podemos escribir), libera de inhibiciones y favorece, en consecuencia, la producción escrita.

La virtud de la autonomía de la escritura de ficción no solo implica el uso de la lengua, sino también de la imaginación y el ingenio con la intención de presentar la realidad transfigurada, en ruptura con lo corriente, desde una mirada innovadora y original.

Por otro lado, hacia los años 90, entra en el campo de la enseñanza argentina otro modelo teórico de la lectura y la escritura, el cognitivo, “de la mano -según Frugoni (2006, p. 50)- de un libro muy leído en la década siguiente: *Describir el escribir*, del didacta español Daniel Cassany”, libro que no pocos educadores e investigadores de la escritura “vieron como el texto que por fin venía a decir la palabra esperada sobre su enseñanza” (p. 50). El auge del modelo cognitivo del proceso de escritura comienza, en realidad, en el ámbito anglosajón con la publicación de *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*, de Hayes y Flower (1980), que se convirtió en un clásico adoptado por todos, incluso por los promotores del trabajo de taller. Actualmente, nadie discute el concepto de escritura como un proceso constituido por etapas (planificación, puesta en texto, revisión y edición) en las que se toman decisiones, una actividad no lineal ni sucesiva (de comienzo a fin), sino recursiva, o sea que va y viene de una etapa a otra según lo que al escritor le resulte necesario. La recursividad del proceso de escritura, el ir y venir de acuerdo con las necesidades de quien escribe es una condición fundamental para la producción de todos los formatos discursivos, especialmente cuando se trata de textos ficcionales, por el hecho de que estos necesitan lograr una escritura que provoque un efecto estético en el lector, que lo mueva o lo conmueva de una manera particular.

Las experiencias de escritura de los profesores

Con el propósito de conocer si la escritura de ficción había formado parte de las experiencias en relación con la literatura de profesores de Letras y la posible incidencia de ellas en sus prácticas docentes, mantuvimos entrevistas con docentes de la especialidad, que se desempeñan en escuelas de nivel secundario tanto públicas como privadas.

Les preguntamos, en primer lugar, si habían realizado prácticas de escritura de invención fuera del ámbito escolar, como una actividad personal. En caso de que las respuestas fueran afirmativas, se les consultaba en qué contextos y con qué motivación se habían producido. Si las respuestas eran negativas, se les solicitaba una apreciación de cuál podría ser la razón de esa ausencia.

Como resultado de estas preguntas encontramos que los profesores consideraron la escritura literaria como una producción personal que “acompañó” naturalmente la lectura literaria, al poner en evidencia el hecho de que lectura y escritura constituyen dos actividades que se alimentan recíprocamente, que casi siempre suceden una como producto de la otra, sobre todo cuando la escuela como institución y los docentes en las aulas de primaria o secundaria les han brindado espacios para dichas prácticas (Hauy, 2012). Los profesores evocaron tanto reuniones de grupos de amigos y compañeros de estudio, donde compartían su afinidad por la literatura y en las que comunicaban sus producciones literarias, como también la participación en concursos y publicaciones locales, es decir, propuestas de escritura motivadas por una convocatoria pública, que los incentivaban a escribir con el propósito concreto de aprovechar la posibilidad que se les abría de ser leídos por otros. El hecho de contar con una ocasión cierta de mostrar las producciones escritas y de prever receptores para sus textos influyó en la decisión de escribir ficciones.

La posibilidad de poner a consideración de otros la propia escritura se concreta también, para algunos docentes, a través de las muestras de teatro organizadas todos los años con la participación de las escuelas secundarias. Una de las profesoras entrevistadas dijo:

A principio de año presentamos (con los alumnos de secundaria) en el Parque de los Niños una adaptación teatral infantil de las “Mil y una noches” que escribí. Luego de días intensos de ensayo, pude mostrar los personajes de carne y hueso a los niños (Andrea).

La segunda pregunta de la entrevista se refirió a las motivaciones que impulsaron a los docentes entrevistados a ingresar en la carrera de Profesorado en Letras. Y, vinculado con esto, si realizaron prácticas de escritura de invención durante los años de cursado.

Las respuestas indican que, si bien algunos de los docentes eligieron la carrera debido a la buena salida laboral que esta posee, el motivo que impulsó a la mayoría a ingresar a estudiar en el Profesorado en Letras fue aquella inclinación previa por la lectura y la escritura. Ahora bien, todos afirman que, pronto, el desarrollo de la carrera los fue alejando de la posibilidad de escribir ficción. Una de las profesoras entrevistadas afirmó:

Escribí menos –prácticamente dejé de hacerlo- cuando ingresé en la Facultad. Tenía poco tiempo libre, no le di espacio a la escritura de textos de invención (Emilia).

Esto se vincula con las oportunidades de realizar prácticas de escritura literaria en las carreras de formación docente. Mientras que en los diseños curriculares de los años 60 y 70, en los Institutos Nacionales del Profesorado, existía un espacio de práctica sistemática de escritura de invención en el marco de asignaturas como Teoría Literaria, con el paso del tiempo, se modificaron los planes de estudio en búsqueda de adecuarlos a las nuevas teorías imperantes en el ámbito académico. Particularmente, durante la reforma educativa de la década del 90, se incorporaron en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la escuela secundaria temas provenientes de los avances de las investigaciones de las Ciencias del Lenguaje y la Teoría Literaria, que habían tenido amplio desarrollo en la segunda mitad del siglo XX. En consonancia con ello, las carreras de profesorado asignaron mayor espacio a los nuevos contenidos teóricos y fueron abandonando las prácticas de escritura de invención por parte de los estudiantes.

En relación con esto, en una inolvidable conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Enrique Pezzoni alertaba a fines de los años 80 sobre el hecho de que los alumnos leían con entusiasmo a Bajtín, pero no

leían a Dostoievsky. Por su parte, Gustavo Bombini (1991) se preguntaba qué había ocurrido con los lectores ávidos y clandestinos que habían sido quienes ingresaron en las carreras de profesorado en Letras.

Aunque este cambio tuvo sus aspectos positivos en cuanto a actualización y complejización teórica, la ausencia de prácticas de escritura de ficción en la formación docente repercutió en la enseñanza en la escuela secundaria.

Por otra parte, cabe destacar que la imagen de un profesor que escribe logra una importante resonancia en los jóvenes estudiantes, genera en ellos cierta admiración, que puede ser muy provechosa en su trayecto formativo. En una entrevista se leyó:

Mis alumnos saben que escribo y algunos han leído y representado mis textos. A ellos les gusta mucho que el profesor escriba y les muestre sus producciones. Cuando trabajamos en el aula con escritura suelo darles recomendaciones sobre la base de mi experiencia. Los oriento durante la planificación y también en el momento de la textualización (Andrea).

Se puede concluir que la experiencia ausente de escritura literaria transformó a los profesores en *enseñantes de prácticas* que ellos no realizaron y cuyos mecanismos del proceso de producción desconocen, de manera que disminuyen sus habilidades para orientar a los alumnos a convertirse en co-lectores perspicaces de sus propios textos y de los textos producidos por sus pares. Asimismo, se pone en evidencia con claridad que no solo los saberes teóricos y experienciales de los docentes, sino también la representación que los estudiantes tienen de ellos son trascendentes a la hora de colocarse en el rol de escritor y poner en juego la imaginación y el lenguaje para expresarse por escrito.

Reflexiones de estudiantes de profesorado sobre la escritura

Una de las tantas contribuciones de Bajtín (1985) para pensar la escritura se vincula con la afirmación de que los hablantes conocen su lengua a través de los diversos géneros discursivos que corresponden a cada esfera de la actividad humana, los que se encuentran en permanente cambio e hibridación. Por lo tanto, si las personas conocen su lengua en forma de géneros discursivos tienen un conocimiento social y cultural de

esta que puede utilizarse en la escritura (y que de hecho se usa), aun sin haber estudiado los géneros en la escuela.

Otro aporte de Bajtín al concepto de escritura es el que se refiere a la literatura como un uso no “especial” de la lengua, sino atravesado por los diversos géneros de la actividad humana², además de los géneros discursivos literarios. Esto trajo innumerables derivaciones vinculadas con la intertextualidad y la polifonía de los textos literarios, que abrieron una variedad de posibilidades para el trabajo con la escritura.

Sobre esta base teórica y con el fin de continuar indagando sobre la problemática de las experiencias de escritura de ficción -en este caso, desde el punto de vista de otros actores del sistema educativo- propusimos una tarea de producción escrita a estudiantes avanzados del profesorado en Letras, luego de lo cual les solicitamos una reflexión sobre sus propias experiencias de escritura literaria. Para ello, les sugerimos ampliar, expandir el siguiente cuento brevísimo de Augusto Monterroso (1996): Cuando despertó el dinosaurio todavía estaba allí (*Cuentos, fábulas y lo demás es silencio*).

En principio, se les solicitó que elaboraran un borrador, luego que escribieran una primera versión, después que la dieran a leer a un compañero para que opinara como co-lector tanto sobre lo más logrado del cuento como acerca de lo que consideraba que podía mejorar, con una única indicación: que tuvieran en cuenta las estrategias propias del subgénero literario solicitado.

Las producciones escritas resultaron algunas muy logradas, otras menos, pero sobre todas estas los estudiantes dialogaron y contribuyeron a mejorarlas como co-lectores de los textos. Sin embargo, lo que más nos interesó de acuerdo con nuestros objetivos fueron los comentarios posteriores a la escritura. En efecto, una vez concluido el proceso de producción escrita y llegado el momento de reflexionar sobre la experiencia, una de las alumnas de 4° año de Letras expresó:

Yo particularmente nunca escribí textos literarios, así que la experiencia me pareció fantástica (Daniela).

En cuanto a la tarea de co-lectura llevada a cabo con los pares, un estudiante relató:

En la co-lectura con el otro grupo, el intercambio de textos pasó a ser intercambio de interpretaciones. De ese intercambio surgieron nuevas ideas que nos llevaron a reflexionar sobre la libertad de interpretación (Javier).

Por su parte, otro de los alumnos escritores opinó:

No me pareció mal la propuesta de elaborar un relato a partir de una consigna disparadora. Tampoco el momento de co-lectura. En ella el texto gana en significación, es decir, se hace plural, alcanza dimensiones muy distintas de las que logró el autor (Jorge).

De lo expresado por estos alumnos del Profesorado en Letras que participaron de la propuesta de escritura literaria como también de la lectura de sus producciones escritas es posible inferir que, para algunos de ellos, esta experiencia de escritura de ficción fue la primera que habían realizado en toda su carrera (dijimos que estaban cursando el último año del profesorado). Por otra parte, durante la instancia de co-lectura, si bien valoraron los rasgos propios del estatuto genérico del texto literario solicitado, se permitieron provocar rupturas en relación con los parámetros canónicos del cuento. Además, establecieron relaciones intertextuales con otros textos conocidos por ellos, que el cuento de Monterroso les hizo evocar. Finalmente, pusieron en juego diversas interpretaciones de los textos escritos por sus pares, discutieron y argumentaron sobre estas y (algo que no habíamos previsto que ocurriera) reflexionaron acerca de la interpretación en sí misma.

Cabe preguntarse, a modo de conclusión, ¿cuánta producción escrita de invención y aprendizaje sobre la escritura en general lograrían estos estudiantes, próximos a ser educadores profesionales, si tuvieran espacio para prácticas de escritura similares a esta con cierta frecuencia y regularidad?

Relación entre lectura-escritura de textos de ficción y de crítica literaria

El auge de la lectura y la escritura por placer trajo aparejada una idea que se fue naturalizando en la escuela: aquella que identifica la escritura de invención con el pasatiempo, con el entretenimiento, sin vinculación con la idea de aprendizaje, lo cual

banaliza su práctica despojándola de la variedad de opciones que la lengua ofrece para escribir textos, sea cual fuere su género discursivo.

Para dar continuidad al estudio sobre la problemática de las prácticas de escritura y, de acuerdo con la idea que sostenemos acerca de que escribir ficción puede implicar, además de una actividad placentera y lúdica, un aprendizaje, una tarea educativa, llevamos a cabo prácticas sistemáticas de escritura de ficción a partir de lecturas de textos literarios y de textos críticos sobre estos, en cursos de escuela secundaria.

Los estudiosos de la escritura coinciden en que esta permite que el escritor se distancie de su propio texto en una recepción diferida, que pueda objetivarlo y evaluarlo de manera semejante a la de un lector externo y revisarlo críticamente. Por ello, se considera la escritura una herramienta intelectual que influye sobre el pensamiento. En vinculación con esto, la mayoría de los investigadores del tema acuerdan en el perfil que caracteriza a los escritores “expertos” y a los “novatos”. Así, los expertos tienen conciencia de sus propias capacidades cognitivas para resolver los problemas de su escritura; poseen habilidad para distinguir las posibilidades y las restricciones que imponen las situaciones comunicativas y los géneros discursivos; conciben la escritura como un proceso durante el cual reformulan varias veces su texto y cambian de estrategias para mejorarlo. En cambio, los escritores novatos o inmaduros no se preocupan por la adecuación al género ni a la situación comunicativa; se limitan a poner por escrito de manera directa lo que tienen en la memoria en relación con el tema; no hacen borradores ni diversas versiones del texto, sino que intentan decir lo que saben de principio a fin reproduciéndolo, de manera que la escritura no funciona como instrumento para construir nuevos conocimientos, para transformarlos. Por cierto que esta distinción entre escritores expertos y novatos depende de las prácticas de escritura que se hayan realizado anteriormente; y también de la significación que -por razones de contexto cultural- los sujetos le asignen a la escritura.

Con respecto a esto último, es ineludible que, así como reconocemos la existencia de la diversidad lingüística, reconozcamos la existencia de otra diversidad: la de los usos sociales de la lengua escrita. En este sentido, Elsie Rockwell (2000) sostiene que -en

general- prevalece el modelo evolucionista, que supone un desarrollo lineal de la oralidad hacia la escritura, modelo originado en el mundo de la Ilustración, que apostó con optimismo a la difusión de la cultura letrada hacia todos los pueblos. Según Rockwell (2000), varios investigadores han criticado el énfasis puesto en las consecuencias positivas de la alfabetización, considerando esta posición como un “mito” (*literacy myth*) que oculta la naturaleza contradictoria del uso social de la lengua escrita. En las últimas décadas se ha abierto un campo para discutir acerca de la diversidad dentro de las culturas escritas. Los autores referidos cuestionaron también la clásica oposición entre oralidad y escritura y propusieron modelos alternativos, como el de un “continuo oral-escrito”, mientras otros investigadores usaron el concepto de múltiples alfabetismos (*multiple literacies*) para acercarse a la diversidad de formas de utilizar la lengua escrita.

Estas nuevas perspectivas permiten suponer que hay diversos modos de “apropiación” de la escritura. Rockwell (2000, p.1) apela a la idea de “apropiación”, utilizada por Roger Chartier (1991) con relación a la lectura, la cual hace hincapié sobre todo en dos cuestiones: primero, acentúa el rol activo de los sujetos involucrados en tomar para sí y hacer uso de la escritura; en segundo lugar, permite atender a los cambios que pueden sufrir los bienes culturales, como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos. En palabras de Chartier (1991), “[...] la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe [...]” (p. 19).

Sobre la base de este marco teórico se llevó a cabo la práctica en el aula y el análisis de las producciones escritas de los estudiantes mencionados arriba, de acuerdo con las siguientes pautas:

Guía para que el docente lleve a cabo prácticas de escritura de ficción y de crítica literaria:

Efectuar en un curso de nivel medio (4° año): 1° Lectura de cuentos y crítica literaria referida a estos. 2) Escritura de crítica literaria y de textos de ficción a partir de los textos leídos. Las prácticas se han de sistematizar durante al menos 8 (ocho) semanas, de acuerdo con las consignas que siguen:

- a) Realizar con los alumnos la lectura de un cuento realista de Horacio Quiroga y un cuento fantástico de Julio Cortázar. Leer una breve crítica sobre estos. Analizar e interpretar el cuento.
- b) Proponer a los alumnos la escritura de un texto crítico propio sobre el texto leído. Solicitar que tengan en cuenta:
 - Los rasgos del cuento realista o del cuento fantástico, según corresponda.
 - El tipo de narrador.
 - Las estrategias utilizadas para crear tensión.
 - El efecto que produce en el lector el desenlace.
- c) Proponer a los alumnos la escritura de un texto de ficción a partir del texto leído: ya sea cambiarlo, tergiversarlo, etc.
- c) Corregir (la profesora) las producciones con indicaciones precisas.
- d) Fotocopiar: las primeras producciones de crítica literaria y los primeros cuentos escritos por los alumnos, ídem con los últimos, a fin de poder compararlos.
- e) Registrar cuáles son los principales errores que se van corrigiendo en los trabajos de los alumnos entre el primero y el último (anotando la fecha).

Cuentos de Horacio Quiroga sugeridos:

“El almohadón de plumas”, “El muerto”, “A la deriva”, “La gallina degollada”

Cuentos de Cortázar sugeridos:

“Continuidad de los parques”, “La salud de los enfermos”, “La isla a mediodía”

Textos de crítica para dar como ejemplo:

Lo fantástico aparece en Cortázar de un modo natural; realidad e irrealidad conviven de un modo simple, sin fisuras, porque en el centro de la narrativa de Cortázar está la certidumbre de que lo maravilloso y lo extraño forman parte de la vida.

Sus cuentos reflejan de un modo nítido su originalísimo imaginario y sus personales juegos con el espacio y con el tiempo. Los lugares cambian, se entreveran y tienen la

textura de sus sueños. Se pasa naturalmente de una época a otra, de una ciudad a otra sin preámbulos, sin escisión, ni presentación, ni explicación alguna.

En los cuentos folklóricos tradicionales contar es narrar la experiencia de un viaje en busca de historias. Con el paso de los siglos, la literatura fue transformando y complejizando esta concepción, pero esta persiste como base matriz. Cortázar haría de ese viaje real un viaje imaginario. Es decir, los personajes de sus cuentos viajan de un mundo a otro, de un tiempo a otro, su viaje no obedece a un transcurrir realista, sino a un *pasaje* fantástico. Un *pasaje* es la forma que tienen los personajes del mundo cortazariano para *viajar* a otras realidades.

Los cuentos de Horacio Quiroga denotan un realismo extremo y un minucioso análisis psicológico. El tema de la muerte es una constante, junto con el del horror y la enfermedad. Sus textos están colmados de hechos trágicos y violentos y desprovistos de cualquier sentimiento esperanzador.

Los años en la selva misionera, donde vivió largo tiempo, colocan a Quiroga frente a una realidad exuberante y temible, que describe de manera realista y convierte en el escenario de sus cuentos, en los que los animales juegan un rol protagónico. La naturaleza tiene en su obra una relación conflictiva con el hombre y, siempre hostil, termina vencéndolo.

Otra característica de los cuentos de Quiroga es la brevedad y la perfección técnica, sobre todo en cuanto a tensión narrativa e impacto del desenlace. La escritura era para él una verdadera preocupación, tanto es así que escribió *El decálogo del buen cuentista*.³

El seguimiento y registro de las mencionadas prácticas, realizado por las profesoras, revela que los estudiantes leyeron tanto los cuentos de Cortázar como los de Horacio Quiroga. Sin embargo, prefirieron utilizar como disparador para sus propias producciones escritas los cuentos del último autor, de los cuales la mayoría eligió “El almohadón de plumas”, por ser el que les impactó más. Con respecto a los principales inconvenientes que tuvieron los alumnos durante el proceso de escritura del texto de ficción sugerido, el cuento, cabe mencionar:

- Dificultad para crear un final imprevisto y, en algunos casos, tendencia a adelantar el final.
- Escasa utilización del estilo directo para dinamizar el desarrollo de la acción del cuento.
- Poca explotación de las características del cuento realista y, en algunos casos, orientación del cuento hacia lo fantástico.
- En algunos casos, preferencia por la elaboración de un relato nuevo antes que por la modificación o tergiversación del cuento dado como disparador.

En cuanto a los textos de crítica literaria que los alumnos tenían la consigna de escribir sobre “El almohadón de plumas”, de Horacio Quiroga, resultaron muy breves, con escaso desarrollo. Por otra parte -lo que nos parece más destacable- no los tomaron en cuenta para reflexionar sobre el subgénero al momento de escribir su propio cuento. Las profesoras relataron que debían guiarlos para que pensaran sobre sus propios textos, por ejemplo, para que observaran si su cuento podía captar la atención del lector (poniéndose en el lugar de este), o si el desenlace se resolvía de una manera sorpresiva.

Damos a continuación algunos ejemplos de las producciones escritas de los estudiantes, comenzando por las de crítica literaria:

El tipo de narrador del cuento “El almohadón de plumas” es omnisciente, dado que sabe lo que siente cada personaje sin estar adentro de la historia. El efecto es que crea objetividad, ya que el narrador quiere lograr que el lector lea su cuento y crea que es real (Manuel).⁴

Es un cuento corto y realista, porque narra una historia donde los hechos son mostrados como reales. Pero son producto de la imaginación del autor. El tema central es la muerte. Lo que llega a cautivar al lector es el proceso de la enfermedad de la protagonista, que se prolonga y el lector quiere saber cómo terminará (Nazarena).

El cuento de Quiroga es realista, porque los personajes y los hechos son presentados como si fueran de la vida real. El narrador es omnisciente porque narra en 3ra persona. El texto mantiene la tensión, queremos saber lo que pasa al final. El desenlace produce horror en el lector (Ezequiel).

Las descripciones son muy crudas, por eso el cuento es realista. El uso del narrador en 3ra persona produce impresión de veracidad. La estrategia para mantener la atención del lector es el relato de la larga enfermedad (Lourdes).

Los textos de crítica literaria escritos por los alumnos son –como se puede advertir– escuetos y simples. Cabe aclarar que las profesoras les habían solicitado que fueran así para no desalentarlos con una actividad que ellos no estaban habituados a realizar. Sin embargo, la brevedad no obsta para que señalen acertadamente rasgos literarios de los cuentos de Quiroga. Por otra parte, se advierte un esfuerzo por escribir de manera clara y correcta. Estos breves textos no tienen casi correcciones por parte de las docentes.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de los textos de ficción escritos por los alumnos:

Jordán no sabía cuál era la razón de la enfermedad de Alicia. Nadie podía entenderlo. Una noche, en un abrir y cerrar de ojos, el hechizo acabó con ella. La sirvienta sonreía con disimulo (Yanina).

En este caso, la decisión de la alumna fue modificar el desenlace del cuento. Lo hizo con mucho poder de síntesis y –podría decirse– de manera bastante lograda, puesto que resulta un final sorpresivo, sin dejar de ser coherente con el anterior desarrollo de la trama del cuento de Horacio Quiroga.

Llegó el tercer día y Alicia empeoraba cada vez más. Finalmente, murió. Todo fue muy triste para Jordán desde ese día. Pasaron meses, pasó un año, y él no se recuperaba. No dormía, apenas comía, había decidido abandonarse. Una noche, descansaba en la misma habitación donde había estado con Alicia, cuando apareció una luz blanca. Detrás de ella distinguió a su mujer, que le decía: “No sufras por mí, sé feliz, que yo lo soy”. Jordán se levantó, empezó a caminar lentamente, volvió a su vida. Si crees que ya nada tiene sentido, mira a tu alrededor que hay personas a las que puedes hacer feliz (María).

La incorporación en el cuento de la “luz blanca”, vinculada con los seres queridos muertos, remonta a tradiciones narradas con frecuencia en algunos contextos de Catamarca⁵, con lo que el texto adquiere implicaciones cognitivas diferentes que hablan de la diversidad dentro de las culturas escritas. Por otro lado, se observa una tendencia a dejar una moraleja o enseñanza final, que puede provenir de ciertas prácticas enquistadas aún en la escuela, conocidas como el “mensaje” que deben dejar

los textos literarios. Por otra parte, reproducen ciertos estereotipos de los libros de autoayuda, consumidos con bastante frecuencia por una franja de lectores.

Jordán y Alicia vivían en un hogar muy hermoso y grande. Cuando él salía a trabajar, ella quedaba sola en la casa y, aunque no lo decía, sentía escalofríos. Una mañana gritó: “Jordáaaaan! –Qué pasa? -Mirá, allí hay muchas “juanitas”! –No te alteres, ya las mato. Al otro día Alicia amaneció con un sarpullido. Los días siguientes, empeoró y los médicos no sabían qué tenía. Una mañana, él sintió un golpe en el patio. Salió y la encontró tirada en el suelo (Marcos).

En este texto, que propone un desenlace diferente para el cuento de Quiroga, nos encontramos con la incorporación en la trama del texto de un insecto que abunda en el verano catamarqueño. Pertenece a la familia de los escarabajos y es llamado popularmente “juanita”. Se caracteriza por ser noctámbulo y por segregar un olor repugnante cuando se lo toca. Desde el punto de vista de la escritura, supone la inclusión de un término propio del registro coloquial usado en el marco del contexto socio-cultural de los estudiantes, de modo que se produce una imbricación entre oralidad y escritura.

La experiencia de prácticas de escritura a la que nos hemos referido permite concluir al menos dos cuestiones diferentes. Por un lado, que la lectura de crítica literaria, tanto escrita por otros como por el propio alumno, no influyó en el mejoramiento del proceso ni del producto de la escritura de invención de los estudiantes, de acuerdo con lo que manifestaron las profesoras y con los resultados de las últimas versiones de los cuentos de los alumnos. Por otro lado, que los significados que estos depositan en la escritura pueden ser muy diversos (aunque se hayan motivado en un mismo cuento utilizado como disparador) y se vinculan con sus experiencias culturales y su relación con la cultura escrita. Con respecto a esto último, al ser la literatura un tipo de discurso que usa otros discursos se constituye en el espacio donde los alumnos se “atreven” a decir lo que en otros textos no dirían. Además, al definirse la literatura como ficción, abre la posibilidad de “escudarse” detrás de ella con mayor libertad, con menor formalidad.

La escritura brinda a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos de sus propias experiencias (Giroux, 1996), es decir,

que permite situar a los estudiantes como productores culturales y no como repetidores de formatos y sentidos únicos. Esta posición del pedagogo crítico se aleja de las concepciones instrumentales de la escritura que la ven como herramienta para transmitir sentidos previos y no como una práctica social relacionada con la apropiación de saberes, como una reescritura de la cultura en la que los sujetos desempeñan una función activa. En este marco, es posible revalorizar -por la infinidad de posibilidades que ofrecen- las prácticas de escritura de ficción por parte de los alumnos.

¿La revisión y la reescritura son compatibles con la escritura de invención?

De acuerdo con el postulado que sostenemos acerca de que las prácticas de escritura de invención pueden contribuir al mejoramiento de las habilidades para escribir en general, dimensionamos la escritura de ficción como un proceso que implica tiempo y esfuerzo para la revisión y reescritura, actividades que nada tienen de inmediato ni trivial. Con la escritura ocurre una situación análoga que con la lectura. En un trabajo anterior (Hauy, 2008) sosteníamos que la lectura de textos literarios en la escuela había de trascender la lectura estética, para ir más allá del placer del texto -inherente a su especificidad y propio de su carácter artístico- y acercarse a la lectura crítica, como práctica de lectura más compleja y profunda. Una vez instalado -ya hace varios años en las aulas de la escuela secundaria argentina- el espacio indiscutible de la lectura por placer, nos parecía necesario dirigir una mirada sobre la densidad de los textos literarios. Entendida así, la actividad de escribir textos literarios, portadores como lo son de capital cultural y simbólico, demanda revisión y reescritura.

Con el fin de conocer cuáles son los logros y limitaciones de la implementación de las fases de co-lectura y reescritura, propusimos a estudiantes de la escuela secundaria que escribieran un relato autobiográfico.

La elección de este género se sustentó en conceptos de Vygotsky (1982), que sostiene que la escritura de historias personales y familiares (el idiolecto familiar) es de gran

importancia para el escritor que se inicia. Luego de este paso por lo propio, cada escritor decidirá cuál es su relación con la escritura, si solo desea expresarse o si desea crear ficciones. Por otra parte, elegimos la autobiografía por ser un género híbrido, sobre el cual se ha discutido en las últimas décadas y ha sido reconocido a veces como historia, otras veces como ficción. Por ello, consideramos que es un texto apropiado para trabajar en el marco de una investigación como la nuestra, que se fundamenta en la idea de que una práctica reflexiva de escritura de textos de ficción puede mejorar la escritura en general.

Asimismo, una nueva postura respecto del lenguaje, que cuestiona la ilusión de transparencia y reconoce el carácter ficcional de todo relato por más testimonial que este se proclame, abre a la conciencia sobre la narración y avala nuestra postura. Para Hayden White (2003), la historia y la ficción operan de manera semejante, por lo que la tradicional distinción entre ficción e historia debe dar lugar al reconocimiento de que solo podemos conocer “lo real” viendo su parecido con lo imaginable. Del mismo modo, Paul de Man (1991), en su artículo “La autobiografía como desfiguración”, sostiene que si bien la autobiografía depende de hechos reales y potencialmente verificables de una manera menos ambivalente que la ficción, su base referencial es una ilusión producto de la estructura retórica del lenguaje.

Llevar a la escuela secundaria la experiencia de escribir relatos autobiográficos tuvo el propósito de observar de qué modo operan esas prácticas de escritura que se encuentran en el borde entre la ficción y la no ficción en la construcción de saberes sobre la escritura por parte de los alumnos. Se llevó a cabo una práctica sistemática de escritura, revisión y reescritura de un relato autobiográfico en los dos últimos cursos de escuela secundaria. Las actividades fueron coordinadas por profesoras que integran el equipo de investigación en sus cursos de escuela secundaria sobre la base de las siguientes pautas:

- a) Proponer a los alumnos la escritura de una autobiografía, primero en borrador.
Solicitar que:

- Narren los hechos más importantes de sus vidas a través de sus recuerdos o de lo que les hayan contado sus padres.
 - Describan dónde viven y cómo está constituida su familia.
 - Se refieran a sus gustos y predilecciones.
 - Se retraten físicamente y destaquen los rasgos particulares de su personalidad.
- b) Pedirles que intercambien los trabajos con compañeros para realizar la co-lectura y revisión de los textos.
 - c) Solicitarles que corrijan y editen sus trabajos.
 - d) Corregir (la profesora) las producciones con indicaciones precisas.
 - e) Proponerles en lo posible una producción escrita por semana, de diferentes tipos de textos de ficción durante dos meses, siguiendo un itinerario de tareas similar al de arriba.
 - f) Como último trabajo, solicitar que reescriban la autobiografía inicial teniendo en cuenta lo aprendido en todas las correcciones de los diferentes textos.

Además del relato autobiográfico, los otros géneros de ficción que eligieron las profesoras para sugerir a sus alumnos fueron: el cuento fantástico, la carta literaria y el cuento de terror.

Las docentes no solo tomaron en cuenta las producciones de los estudiantes, sino que registraron sus observaciones del proceso de escritura de estos. Lo que advirtieron durante las clases de escritura fue que los alumnos se predisponían con interés al momento de escribir cada texto. Cuando se llevaba a cabo la reflexión sobre sus propios procesos de escritura, los alumnos expresaron que les produjo cierto desconcierto la solicitud de que realizaran la reescritura de sus producciones. Sin embargo, les interesaron mucho la planificación y la textualización. Disfrutaron de la escucha de las producciones de sus compañeros. Cuando se trató de la lectura de los cuentos de terror, varios estudiantes pidieron espontáneamente la palabra para contar sucesos verdaderos relacionados con la historia ficticia de sus compañeros.

Los errores más frecuentes que se advirtieron en la etapa de la revisión fueron los habituales de normativa: colocación de tildes de forma incorrecta, errores de ortografía varios, problemas de puntuación (incluyen muchas ideas en una sola oración), dificultades de concordancia, carencia de conectores y repetición de palabras. El modo de registrar la corrección por parte de las profesoras fue la de realizar señales (subrayado, círculos) donde hubiera errores en los textos para que los estudiantes los corrigieran solos o interactuando con sus pares. Con respecto al uso del lenguaje literario y de las estrategias de la ficción se tuvieron en cuenta: el lenguaje metafórico, la creación de un clímax y los finales imprevistos.

Como muestra transcribimos uno de los relatos autobiográficos:

Mi nombre es José. Nací en Catamarca y vivo en la zona sur con mis padres y hermanos. Fui a la escuela ENET N°1, para mí una de las mejores escuelas; me gusta⁶ mucho dibujar, sobre todo graffitis. Empecé a hacerlo en el 2012 con un grupo de amigos, que después nos metimos en uno de los grupos más conocidos de Catamarca, llamado Jauría Crew. Me gustaría poder ser un gran graffitero y muy conocido. Y también ser rapero.

Soy muy enojón, creo que siempre fui así aunque trato de cambiar. Soy alguien que no se va a quedar callado si lo insultan o algo por el estilo.

Me gusta pasar el tiempo con mis amigos o mi novia, antes que salir a un boliche.

Bueno, no soy muy bueno en esto de contar mi vida privada. Soy un poco resguardado.

La versión revisada y reescrita es esta:

Mi nombre es José. Vivo en el **Barrio 500 Viviendas sur**⁷. Fui a la ENET N°1, una de las mejores escuelas **en las que estuve**.

Me gusta mucho dibujar, sobre todo graffitis. Empecé a hacerlo en 2012 con un grupo de amigos y después nos metimos en uno de los grupos más conocidos de Catamarca, Jauría Crew. **Sueño con ser** uno de los mejores graffiteros y también raperos.

Me gusta pasar el tiempo con mis amigos y mi novia. Soy muy enojón, creo que siempre fui así, aunque trato de cambiar un poco. Soy **una persona** que no se va a quedar callada si la insultan o agreden.

Prefiero ir a juntadas con mis amigos o mi novia que ir al boliche.

No soy bueno en esto de escribir sobre mí, no suelo contar mi vida privada, soy un poco **reservado**.

Otro relato de una estudiante:

Hola! Me llamo Julieta y tengo 15 años.

Mi familia está integrada por mi mamá, mi papá y mis tres hermanos.

También tengo mascotas. se llaman: micky y nino.

Mis gustos son la música, el baile y cantar.

Música: electrónica, pop, cumbia.

Películas: comedias y romances.

Artistas: Justin Bieber, Avicii, Usher, Bihanna.

Soy muy sociable, tengo muchos amigos y amigas. soy belieber así se llama a los fans verdaderos de Justin Bieber.

Actualmente participo del coro Revolución de Mayo, en el cuál tengo registro de voz de mesosoprano. según mi profesor es una de las voces más difíciles de encontrar.

Esto es mi vida (una parte).

La versión reescrita dice:

Hola! Me llamo Julieta y tengo 15 años.

Mi familia está integrada por mi mamá, mi papá y mis tres hermanos.

En casa tengo mascotas. **Se** llaman: **Micky** y **Nino**.

Soy muy sociable, tengo muchos amigos y amigas. Soy belieber, **como** se llama a los fans verdaderos de Justin Bieber.

Mis gustos son la música, el baile y **el canto**. **La música que escucho es electrónica, pop y cumbia. Las películas que elijo, las comedias y las románticas. Mis artistas preferidos son: Justin Bieber, Avicii, Usher, Bihanna.**

Actualmente participo del coro Revolución de Mayo, en el **cuál** tengo registro de voz de **mezzosoprano**. **Según** mi profesor es una de las voces más difíciles de encontrar.

Esto es mi vida (una parte).

Si bien no hay grandes modificaciones entre la primera versión de cada autobiografía y la versión final, es evidente que estas últimas están mejor escritas. Pero lo más interesante surge de los informes de las profesoras, de acuerdo con los cuales los estudiantes no estaban habituados a escribir en forma procesual. El primer día pretendían empezar a escribir directamente una versión única del trabajo. Después de

la presente experiencia de escritura supieron que es positivo detenerse un momento a pensar sobre qué van a escribir, para quién, con qué fin. La planificación de borradores posibilitó la escritura de textos más variados, más ricos.

A través de los diversos trabajos mejoraron en la instancia de revisión, puntualmente en la co-corrección. Hacia el final de la experiencia, los estudiantes fueron más críticos, más conscientes al momento de revisar los trabajos de sus pares.

En lo que a la reflexión metalingüística concierne, los jóvenes escritores no se detenían en un principio a pensar sobre el uso de la lengua. Por esa razón, les costaba reescribir sus textos teniendo en cuenta las observaciones de sus compañeros. Con el avance de este proyecto de escritura -entendida como un proceso de autocorrección, co-corrección con los pares y reescritura- mostraron más inquietudes, preguntaron y se cuestionaron sobre determinadas cuestiones lingüísticas y tomaron conciencia sobre algunas de las particularidades de la lengua escrita.

Podríamos concluir que la práctica frecuente y sistemática de escritura propuesta a los alumnos tuvo como resultado no solo un mejoramiento de las versiones finales de los textos escritos por los estudiantes, sino y sobre todo la adquisición por parte de ellos de un concepto acerca de la tarea de escribir. La escritura supone un desafío que se plantea tanto desde el contenido como de las restricciones retóricas que genera la situación comunicativa. El trabajo con el plano ficcional en las producciones escritas como la modalidad de escribir a través de un proceso que dé tiempo para la co-corrección y la reescritura dio lugar a reflexiones generadoras de saber.

CONCLUSIONES

A fin de evitar la redundancia, no retomaremos aquí las conclusiones particulares a las que ya nos hemos referido en cada apartado de este artículo, sino que destacaremos algunas conclusiones generales.

De este modo, las entrevistas con profesores, las reflexiones de estudiantes del profesorado y las producciones escritas de alumnos de secundaria mostraron que en

las prácticas de escritura se producen contradicciones que parecen plantear una dicotomía entre la necesidad de escribir o no escribir ficciones, de acuerdo con los conceptos de escritura que se impongan y con la relevancia que se le asigne a las prácticas de escribir ficciones en la formación docente.

A modo de síntesis, las prácticas de escritura en la escuela sufrieron avatares que las llevaron de la búsqueda de fines comunicativos al placer y al entretenimiento -en controversia con las concepciones que enfocan la escritura literaria como práctica socio-cultural, capaz de reelaborar diversidad de tradiciones discursivas y que permite reflexionar sobre la lengua- avatares que pasaron de una figura de sujeto escritor disciplinado para escribir cierto tipo de textos a un escritor autónomo y sin censuras.

Se podría cuestionar que la idea de una escritura impregnada de voces de otros y atravesada por cuestiones culturales se contradice con la afirmación de que un sujeto que escribe -trabajando su escritura como un proceso- pueda conseguir autonomía y originalidad. Sin embargo, el hecho de que todas las palabras tengan el “aroma” de otras voces y de un contexto (como decía Bajtín) no significa copia, mimetización, ni falta de libertad para quien escribe, puesto que cada sujeto escritor le otorga a sus textos su impronta personal, su subjetividad, su ingenio, su estilo personal.

Como ya dijimos, las prácticas de escritura de ficción desaparecen en las carreras de formación docente, para dar espacio al conocimiento de las corrientes teóricas contemporáneas y a la escritura de géneros académicos, de modo que los profesores egresan con mayor caudal teórico y cierto manejo de los textos académicos, pero con casi nulas prácticas de escritura de invención, que -no obstante- deberán enseñar a sus alumnos en la escuela secundaria.

Sin embargo, cuando se abren espacios de escritura ficcional y se da tiempo para el desarrollo del proceso escriturario y la correspondiente reflexión, los resultados muestran que estas prácticas permiten imaginar que otras relaciones con la lectura y la escritura son posibles. Y que la escritura de ficción, al igual que antes dijimos de la lectura literaria, puede ser liberadora del pensamiento y la palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bombini, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la escritura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (1991). *The Cultural Origins of the French Revolution*. Durham: Duke University Press.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Hayes, J.R. y Flower, S. L. (1980). "Identifying the organization of writing processes", en L. Greg y E. Steinberg (eds) *Cognitive process in writing: An interdisciplinary approach*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hauy, M. E. (2008). *Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo*. Signo & Seña, (19), (p. 179-196)
- Hauy, M. E. y Santillán, E. (2012). *La escritura de ficción en el aula. Un conflicto no resuelto* (p. 39-48). *Aportes Científicos desde Humanidades*, (10), (p. 39-48)
- Iser, W. (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arcos Libros.
- Man, Paul de. (2007). *La retórica del Romanticismo*. Madrid: Editorial Akal.
- Monterroso, Augusto (1996). *Cuentos, fábulas y los demás es silencio*. México: Alfaguara.
- Rockwell, E. (2000). *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura*. *Diversité Langues* (5), 1-12. Recuperado de: <http://www.teluq.quebec.ca/diversité>

Rodari, G. (1997). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de escribir historias.

Buenos Aires: Colihue.

Vygotsky, L. (1982). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal

White, H. (2003). El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica. Buenos Aires: Paidós.

¹ Es Profesora y Licenciada en Letras, Magister en Ciencias del Lenguaje, Doctora en Letras. Se desempeña como Profesora Titular por concurso en Didáctica de la Lengua y la Literatura y en Práctica Docente II, en el Profesorado en Letras. Es docente-investigadora categoría I. Dirigió y dirige proyectos de investigación sobre lectura literaria y escritura de ficción en las prácticas educativas. Dicta cursos de posgrado. Coordinó diversas publicaciones con referato. Publicó libros y artículos sobre didáctica de la literatura y sobre lectura y escritura literarias. Co-coordina la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, subsede UNCA.

² La literatura incorpora los discursos de la oralidad, de la escritura cotidiana (cartas, recetas de cocina), de las ciencias, de los medios de comunicación, etc., como se puede advertir en tantos textos de diversas épocas y sobre todo contemporáneos.

³ Teniendo en cuenta que El Decálogo es breve y sencillo es posible darlo a conocer a los alumnos antes de que escriban el primer cuento, puesto que su lectura puede resultar provechosa.

⁴ En todos los ejemplos se transcriben las versiones escritas por los alumnos sin incluir ninguna normatización.

⁵ Provincia donde nacieron y residen los estudiantes.

⁶ Destacamos con subrayado lo que señaló el co-lector de cada texto.

⁷ Destacamos con negrita lo que corrigió el autor en la última versión.