



## **ENSEÑAR LA ESCRITURA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y LITERARIA<sup>1</sup>**

### **TEACHING WRITING THROUGH ARTISTIC AND LITERARY EXPERIENCE**

**María Gisela Manoni<sup>2</sup>**

gisemano@gmail.com

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo  
Mendoza. Argentina

Dice Marguerite Duras (1993), sobre el escribir:

Lo desconocido que uno lleva en sí mismo: escribir, eso es lo que se consigue [...] Antes de escribir no sabemos nada de lo que vamos a escribir. Y con total lucidez. [...] Si se supiera algo de lo que se va a escribir, antes de hacerlo, nunca se escribiría. No valdría la pena. Escribir es intentar saber qué escribiríamos si escribiésemos —solo lo sabemos después (p.26).

Algo similar refiere otra escritora argentina, María Negroni (2021), partiendo desde su propia experiencia:

El pensamiento viene con la escritura o quizá, es la escritura misma la que piensa y por lo general, piensa más rápido y mejor que yo. O sea que no tenía ninguna “agenda” previa. Me lancé a escribir ese libro como siempre me lanzo a escribir, sin saber hacia dónde ni por qué ni cómo hacerlo. Muchas veces he dicho que la poesía, y esto se aplica a la escritura en general, es una ceguera trabajada (y trabajosa).

Esa idea de lanzarse a la aventura, a la exploración, a enfrentar el desafío un tanto a ciegas, de descubrir el camino al caminar y -hay que decirlo, también- de realizar un arduo trabajo artesanal es la que aparece, coincidentemente, en vario/as escritore/as cuando buscan palabras para relatar su propio proceso de escritura. Estas sensaciones y vivencias son a las que se enfrenta cualquier artista ante el proceso de creación de su obra. Podríamos agregar, además, la búsqueda estética, la experimentación con la materia artística, lo lúdico y el trabajo con la significación.

Si escritoras y escritores avezados -después una larga trayectoria de ejercitarse con destreza en esta competencia del lenguaje- siguen enfrentando cada nuevo escrito con el desconcierto por lo desconocido y el entusiasmo por “aprender haciendo”, ¿por qué no pensar la enseñanza de la escritura en la escuela desde una experiencia artística similar? ¿Por qué no alejarnos de los enfoques tecnicistas y comunicativos y proponer en el aula la enseñanza de la escritura a través de la vivencia literaria?

La literatura como arte tiene un potencial didáctico, aún no explorado como el tema merece, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Claro que para dar este paso es necesario empezar a pensar la clase de la escuela como taller; brindar ese espacio-tiempo artesanal donde los y las estudiantes puedan experimentar, explorar, jugar y construir significados a partir del lenguaje como materia artística.

A lo largo de sus páginas, este ensayo invita a explorar las posibilidades y herramientas que brinda la literatura en la enseñanza de la escritura y viceversa. Proponemos este desafío desde la certeza de que -como sostiene la escritora María Teresa Andruetto (2021) y muchos de sus compañero/as de viaje en lo literario- el proceso de escritura es en sí mismo un camino de conocimiento, conocimiento que va mucho más allá del lenguaje; conocer nuevas formas de percibir el mundo y de nuestro ser en él, por ejemplo.

### ***La escritura como desafío cognitivo***

“Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que pienso antes de empezar a escribir, nunca tendría el valor de emprenderlo. Solo lo escribo porque todavía no sé exactamente qué pensar de eso que me gustaría tanto pensar. De modo que el libro me transforma y transforma lo que pienso”. Este comentario de Foucault, recuperado en Trombadori (2010, p.42), nos permite adentrarnos en el proceso cognitivo que implica la escritura.

Las teorías que planteaban que este operaba por una suerte de sucesión mecánica y lineal de etapas (preescritura, generación de ideas, organización, elaboración y revisión final) fueron superadas por estudios que ven la escritura como una actividad dinámica y compleja. Flower y Hayes (2021) describen el proceso de escritura como un conjunto múltiple de procesos recursivos que debe organizar el escritor a fin de dirigirlos hacia determinados objetivos. Una cuestión clave, en este proceso, es la recursividad de todas las operaciones involucradas en el uso escrito del lenguaje, es decir, el volver una y otra vez sobre lo realizado.

Ese ida y vuelta de actividades complejas que realiza el sujeto que escribe está regido por una evaluación constante del texto, tanto en relación con los objetivos propuestos como en la generación de ideas que, a menudo, surgen del mismo proceso de evaluación y permiten revisar, adaptar o fijar nuevos y más complejos objetivos. De ese modo, la

escritura se convierte en un espacio de continua exploración, búsqueda y descubrimiento. En palabras de Klein (2007), “en un camino hacia el conocimiento” (p.97).

En este proceso complejo de puesta en texto, es decir, el poner en palabras escritas las ideas que se buscan expresar, la persona deberá tomar decisiones simultáneas de diferentes niveles (discursivo, sintáctico, léxico y ortográfico), que deben ser coherentes, a su vez, con los objetivos globales del texto y las restricciones que le plantea el problema retórico; y que podrán, eventualmente, exigir al escritor la generación de nuevas ideas.

Varios estudios posteriores han concluido que la escritura es tanto una actividad cognitiva como una actividad determinada por el contexto. Por lo tanto, las estrategias que desarrolle el escritor o la escritora para transformar el conocimiento, a fin de poder transmitirlo, dependerán de las restricciones o exigencias que el contexto le imponga.

Por ello, es importante reflexionar sobre las estrategias didácticas utilizadas en la clase de escritura y sobre las exigencias que plantean las consignas o tareas que proponemos al estudiante. Respecto de esto volveremos más adelante, pero cabe destacar el desarrollo consciente que el sujeto adquiere durante el proceso de escritura, pues las decisiones y estrategias que pone en práctica al escribir, aumentan su capacidad estratégica, tanto para responder las necesidades de la situación retórica, como para organizar su propio pensamiento. De esta manera, podemos decir, junto con Klein (2007), que el “lenguaje no es un mero instrumento, sino un escenario discursivo” en el que el sujeto construye su identidad social y cultural (p.4).

Trabajar la forma artística, hacer del lenguaje una arcilla moldeable según las búsquedas e intereses personales, desmontar los mecanismos de construcción escrita y animarse a aprender nuevas cosas de sí mismo, y del mundo a través del juego y trabajo de taller, es el gran reto que tiene la enseñanza de la escritura. Sostenemos que la experiencia artístico-literaria ofrece todas esas posibilidades.

### ***Trabajar la forma artística***

Utilizar el lenguaje como materia para crear una obra artística nos invita a embarcarnos en la literatura y aventurarnos a lo inesperado, a lo desconocido, al lugar donde nos lleve la invención. Si la clase de escritura en la escuela plantea ese viaje, se ganarán artistas creativos, que disfrutarán del uso lúdico del lenguaje, que aprenderán escribiendo, que se apropiarán de las palabras para dar forma a su obra artística, resultado de un proceso de significación personal. Sin embargo, también -como en un taller artesanal o de arte- la clase perderá sus “maneras” oficiales de aprender y sus estructuras de organización.

Se enfrentará al caos o desorden creativo, a las demandas de lo colectivo, a la necesidad de probar nuevas herramientas didácticas y de respetar los tiempos de creación individual, entre otras tantas provocaciones pedagógicas.

Lo que guía y sostiene la experiencia artística es la exploración y el descubrimiento. En el proceso creativo del arte, en la práctica lúdica, se genera un andar al tanteo (Emilia López, 2022), que resume esa exploración azarosa que realiza el artista y que lo conduce a algún hallazgo, a construir nuevas relaciones por fuera de cualquier esquema previo o planificación. Hay un caminar por fuera de “los bordes”, como resumen Andruetto y Lardone (2011) respecto de los procesos de escritura en taller para niño/as: “A cada momento se aprende junto al grupo que los bordes están para traspasarse, que no hay manuales que definan la escritura, que nada es seguro salvo el deseo de decir” (p.23).

Esta exploración, un tanto a ciegas, está en la génesis de una idea u obra artística. El descubrir o inventar algo no está dado tanto por la inspiración, sino más bien por esa búsqueda. López (2022) sostiene que el artista cae, se tropieza, con algo que desbarata su control consciente, sobre lo presumible, sobre las representaciones que tenía de ello. Aparece, entonces, una oportunidad imprevista. Y aquí podríamos agregar que es tarea de quienes guían esos procesos de escritura en la escuela ofrecer los climas y escenarios adecuados para que él o la estudiante se topen con esa “oportunidad” de ser irreverentes.

En este tipo de experiencias, el sentido, el significado de lo escrito, surge como un resultado azaroso, de igual manera que el escultor se sorprende de la forma que va adquiriendo la materia cuando avanza su accionar con el cincel. Marcela Carranza (2022) pondrá el acento en el cómo las reglas que tenemos internalizadas por la presión del adiestramiento familiar y el contacto social, se satura y otras nuevas reglas vienen a reemplazarlas.

Esto termina desacomodando nuestras estructuras iniciales, incomodándonos, abriendo las cárceles de nuestra mente y empujándonos a explorar nuevas posibilidades. Emilia López (2022) hablará de cierta “deformación necesaria” de la forma que se da en el hecho artístico, donde lo que importa es que una fuerza sea capturada. Esa es la fuerza de la ilusión y no resiste explicaciones.

La finalidad de la actividad artística no radica en reproducir lo visible (Klee, 1959), sino en hacer visible una configuración del mundo, traducir el mundo a configuraciones sensitivas. Si consideramos “belleza” a las formas que emergen en el terreno de la sensibilidad, vemos que la belleza no se vincula necesariamente a la noción de armonía, sino más bien al “descarrilamiento de la relación habitual y previsible” (López, 2022) entre signo y significado, en descubrir nuevas perspectivas múltiples e imprevistas. Por ello, la belleza en lo literario está muy vinculado con la sorpresa.

Para que esta sorpresa emerja, para que se vivencie esta experiencia de escritura se tienen que dar varias condiciones fundamentales. Primero, que la escuela confíe en que la experiencia del arte no es exclusiva de los artistas, sino que es un derecho de

todo ser humano. Luego, que la literatura se valore en cuanto experiencia artística, con todo lo que tiene que aportar en relación a nuestra intimidad y en la construcción de nuestra forma de ver el mundo. Muchas veces, en el ámbito escolar, no se considera a la literatura como disciplina artística, sino más bien como un apéndice de la enseñanza de la Lengua. Por último, entender la relevancia que tiene todo proceso de invención. Producir una obra, crear un hecho artístico, modifica el mundo y tiene una fuerza subjetivante impresionante para el sujeto que la inventa.

### ***Hacer del lenguaje una arcilla moldeable, según las búsquedas e intereses personales***

Otra de las grandes posibilidades que brinda la escritura literaria y de invención es la apropiación del lenguaje, el dotar a las palabras de un valor especial, dado por la propia subjetividad. Marcela Carranza (2022) dirá que no existe un sentido único, que las palabras cobran vida en el encuentro con el ser humano que las pone en uso. Por lo tanto, el significado de las palabras no está en el lenguaje mismo, sino en la construcción que hacemos de ese sentido a través de nuestra propia experiencia.

La invención literaria será, entonces, el territorio donde impera esa irreverencia: donde es posible desacralizar al lenguaje, bajarlo del pedestal, cuestionarlo, desarmarlo y tomarlo como una arcilla que se puede moldear según intereses creativos y expresivos personales. También, implica un compromiso del artista con su obra, con su escrito, pues desde allí también construye su subjetividad.

Hace casi una década que coordino un taller de escritura de invención en una escuela artística, que está destinado a niños y niñas de 9 a 13 años. Mi momento preferido de la clase es cuando los veo crear. Toda la teoría sobre el proceso cognitivo de la escritura, que conceptualizamos antes, se puede ver plasmada en sus rostros, en la manera en que van cambiando sus expresiones cuando se entregan a la invención, cómo surgen sonrisas o signos de preocupación en este ir y venir incesante entre el pensar-imaginar-crear y el plasmar esas ideas en palabras en el papel.

Basta que sea explicitada la consigna de invención, para que ellos y ellas empiecen a “hacer propio el lenguaje”. Entonces, las palabras se convierten en caminos hacia mundos fantásticos, abren la puerta a aventuras inesperadas, tornan en personajes entrañables y complejos, permiten reflexiones sobre problemáticas actuales y reales, pero desde otras perspectivas. Las palabras crean algo que no existía y ellos son los autores.

Si concebimos al lenguaje como mero instrumento de comunicación, similar al intercambio cotidiano y doméstico, en este las palabras se vuelven invisibles, solo cumplen determinado fin, no tienen cuerpo ni tienen sonoridad, solo existen en función de un contenido a transmitir. En cambio, si nos animamos a pensar en un lenguaje más cercano a la literatura, más poético, ficcional y metafórico; el poder de las palabras

se resignificará desde lo subjetivo. Este lenguaje nos invita a jugar con las palabras, saborearlas, olfatearlas, colorearlas, estirarlas y acomodarlas, en síntesis, a construir en función de nuestra voz.

La idea es desestructurar el uso del lenguaje para transformarlo en materia de invención. Como dice Montes (1991), nos han enseñado a manejarnos con “el lenguaje oficial” y los “significados oficiales”. Apropiarse de las palabras y sus sentidos requiere de tiempo y osadía, como todo aprendizaje, y hacerlo junto a otro/as adquiere un plus a esa apropiación. La escuela suele crear una distancia que le quita “historicidad”, “polisemia” y cercanía a las palabras (p.22 y 23).

Negróni (2021) define a este proceso como “descalcificar las palabras, hacer estallar el lenguaje”. Sostiene que las palabras tienen una tendencia a calcificarse, su sentido se calcifica en el sentido común. Entonces, la forma de hacer hablar de nuevo al lenguaje, de renovarlo, es a través de un estallido desde adentro, es decir, que la palabra se esquirla y con las esquirlas, construir una forma nueva. Esa nueva textura particular en el narrar, esa apropiación de las palabras constituye el cómo de la literatura, su forma.

Sucede que los niños y las niñas no están atados al nombre de las cosas, a su función utilitaria, no tienen ese apego al sentido del diccionario, que obsesiona a los adultos. En el espacio de la invención, las cosas no tienen nombre y es parte del juego otorgárselo. En este sentido, nos preguntamos -junto a López (2022)-: ¿qué hace la escuela, el mundo, qué hacemos nosotros con esa disponibilidad infantil? Muchas veces, nuestra propia censura impide escuchar y responder a la autonomía de esas mentes errantes, que hacen de su sensibilidad un campo de trabajo propio. Como docentes, muchas veces buscamos controlar los procesos, los resultados, las asociaciones y hasta las emociones; y nos negamos a atender esa inagotable irreverencia que produce la literatura compartida.

### ***Desmontar los mecanismos de construcción escrita (para hacerlos objeto de reflexión y aprendizaje)***

A través del arte, quien escribe puede realizar una deconstrucción o resignificación del propio proceso de escritura. En lugar de aplicar la escritura con sentido utilitario o únicamente comunicativo –como sucede generalmente en las actividades escolares-, el arte le propone una significación distinta, una búsqueda del porqué, del placer del juego, que hace que el niño se acerque desde otra perspectiva al ejercicio de escribir.

Michele Petit (2021) hace hincapié en el valor del uso poético, literario del lenguaje. Sostiene que cuando se usan las palabras solo con fines utilitarios; cuando no sirven más que para la designación inmediata de los seres y de las cosas o para dar órdenes, pedir o exigir, el sentido de las palabras termina por apagarse, ya no funciona como posibilidad de vincularse con el mundo que nos rodea.

Desde los primeros años, no vivimos solo de leche, sino de canciones, de ritmos, de retahílas, de juegos. Todos los grandes psiquiatras infantiles hablaron de la importancia de estos momentos, en que día tras día la persona que cuida al bebé se entrega a un uso gratuito, musical, ficcional, metafórico, poético de la lengua. [...] Una etapa decisiva para integrar los diferentes registros de la lengua es aquella en la que, muy temprano, una persona es iniciada en un uso de las palabras tan vital como inútil, más cerca de la vida, de las sensaciones, de las emociones, del placer compartido... muy lejos del control y de la calificación. (Petit, 2021)

Lo que permite el aprendizaje de la escritura desde el arte y la literatura es romper con las reglas del lenguaje, con los convencionalismos, intranquilizarnos en nuestra percepción normal y normada de la realidad. Allí está la irreverencia. De lo que se trata es de abrir un espacio a lo inaudito, a lo inesperado, una puerta abierta al asombro. Los aprendizajes literarios despiertan la curiosidad y el deseo de conocer cómo funciona el lenguaje, la materia prima de la ficción literaria. Al partir de una obra literaria, se trabaja el escuchar, leer, “construir visiones” mentales, sentipensar (interpretación personal y con otros), inventar nuevas ficciones; pero también llega el momento de focalizar en aspectos referidos a la reflexión sobre el lenguaje, el dominio de la lengua escrita (Tejón, 2021).

Tristemente, el predominio de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la escritura ha subordinado la reflexión gramatical a las prácticas de comprensión y producción de textos con distintas funciones. Al no aventurarse con el abanico de posibilidades que brinda la literatura en la enseñanza del lenguaje escrito, la escuela corre el riesgo de erigir la eficacia comunicativa como el único objetivo de la producción escrita y de su enseñanza. No hace falta recorrer muchas escuelas para notar la significativa ausencia de enfoques pedagógicos para la enseñanza de la escritura, basados en la experimentación con la lengua, bajo la forma del juego, la poesía, el disparate o el humor.

En este sentido, la literatura y la gramática aportan herramientas imprescindibles para proponer prácticas de escritura que propicien el pensamiento crítico, la invención, el conocimiento de la lengua, sus límites y sus posibilidades. Ese es el conocimiento, dirá Maite Alvarado (2001), que se obtiene de “la manipulación reflexiva de las distintas unidades de la lengua, la experimentación y la transgresión de sus convenciones” (p.21). Este ejercicio da seguridad y libertad a los usuarios del lenguaje escrito, tanto a lectores como escritores. Además, los acerca de una manera más entusiasta y analítica a la literatura: ahora leen con más placer, pero además -y esto es crucial- empiezan a analizar y a reflexionar sobre los recursos y elecciones de escritura a los que echó mano quien produjo el texto que leen.

Llegados a este punto, es necesario profundizar sobre una cuestión. La apuesta a este tipo de experiencia artística de escritura en niños, no implica considerar cualquier mediación o reflexión o restricción en las dinámicas propuestas como un atentado a su

libertad creativa, ni como una coerción al proceso de escritura de invención. Muy por el contrario, esta experiencia puede y debe convertirse en objeto de reflexión teórica. Frugoni (2017) dirá “resignificar la escritura como una herramienta de conocimiento de la literatura sin que esto signifique ahogar a los alumnos con saberes académicos ni atender contra la supuesta libertad de la que gozan en su escritura” (p.4).

En contra de quienes plantean que nada ni nadie puede intervenir en la “espontaneidad creadora” de niños y niñas; Rodari (2016) saldrá al cruce con su “gramática de la invención”. Como mencionamos antes, el arte de construir ficciones no depende de una capacidad innata o de la pura inspiración, la invención requiere trabajo arduo y reflexión sobre el proceso de creación. Existe una lógica de la ficción que puede ser parte de la enseñanza y aprendizaje escolar de la literatura, a través de la lectura y la escritura de textos de ficción, como señala Alvarado (2001).

La historia de nuestra educación nos muestra que, en el abordaje de los problemas retóricos en la escritura, la escuela -generalmente- ha priorizado el enfoque comunicativo para la enseñanza, teniéndolo como el ideal para atender estas cuestiones de adecuación del discurso al contexto. Sin embargo, como veremos a continuación, la escritura literaria plantea iguales o mayores desafíos para el estudiante.

Si volvemos sobre lo analizado en los procesos cognitivos, tenemos que la escritura, por un lado, es un proceso de descubrimiento y, por el otro, una actividad que implica la resolución de problemas. Sobre el primer punto, Bereiter y Scardamalia (1992) sostienen que la escritura de los escritores expertos tiene su base en los procesos de composición, que consisten en “transformar el conocimiento”. La información recuperada durante el proceso de escritura, no solo debe responder a las necesidades del tópico y del género, sino también a las necesidades retóricas. Esas últimas son tan importantes, que producen cambios en la organización del conocimiento del escritor.

En cuanto a la resolución de problemas, Hayes y Flowers (1987, como se citó en Klein, 2007) plantean que las estrategias de escritura deben atender a dos unidades durante el proceso: la situación retórica (la audiencia, el tema) y los propios objetivos del escritor (la construcción de un texto con significado). Un buen escritor sería aquel que tiene en cuenta la situación comunicativa en la que se inscribe su texto y considera al problema retórico como parte fundamental del proceso.

De lo anterior, se comprende la importancia del problema retórico en el proceso de escritura, pues es en función de esas “limitaciones” -el género elegido, la situación de comunicación, los posibles destinatarios, los objetivos que se pretenden, etc.- que los escritores “expertos” o “maduros” adecuan las características de su escrito.

Frente a ello, Frugoni (2002) nos invita a pensar que estos interesantes conceptos también pueden ser utilizados para pensar la enseñanza en la experiencia literaria. Sucede que

la construcción de un texto ficcional plantea una serie de dificultades retóricas que quien escribe deberá resolver. La dimensión retórica de la literatura es la que le otorga la densidad semántica que la caracteriza y le exige al sujeto que escribe tener que aplicar estrategias y tomar decisiones en todo momento. Estas decisiones incidirán, finalmente, tanto sobre la forma artístico-literaria como sobre el sentido final del texto.

Se trata de una práctica que recurre a la invención como un viaje a nuestra “memoria cultural” -a lo que sabemos por ser parte de una cultura- y que puede articularse con una reflexión sobre los procesos que permiten la elaboración de mundos imaginarios. Como veremos, problemas claves en la literatura como son el narrador, el punto de vista, los géneros literarios o los diversos verosímiles, pueden ser pensados a partir de los saberes de la teoría literaria, pero tomando como punto de partida las prácticas de escritura ficcional (Frugoni, 2017).

### ***Trabajo de taller: conocerse y conocer el mundo a través del juego con el lenguaje***

Si proponemos la enseñanza de la escritura a partir de la vivencia de una experiencia artístico-literaria, no se puede pensar en la construcción del conocimiento como algo dado o que viene del afuera, de la transmisión o mediación de conceptos por parte de quien enseña. Aquí, el conocimiento será el resultado del propio camino, exploración y búsqueda que libre el estudiante. Y se desarrollará en un proceso de interaprendizaje con otros. De allí que el mejor escenario para este tipo de experiencia educativa sea el formato de taller.

Tejón y Carrizo (2022) nos dirán que: “El espacio de taller constituye una estructura estructurante, es decir un marco estable, necesario para orientar y contener el proceso y, a la vez, flexible para adecuarse a la naturaleza heurística que supone toda actividad creativa relacionada con el arte” (p.11).

Tomando prestadas las palabras de Andruetto y Lardone (2011), diremos que el taller es un lugar donde se habla de lo que importa, “frente a los no lugares de la sociedad moderna” (p.15), donde niños y niñas utilizan el lenguaje para conocer, debatir y tomar postura frente a los temas que les preocupan o interesan. Bruner (1984) habla de la importancia del diálogo introspectivo para la constitución de la subjetividad, para lo cual es clave el diálogo con los otros. Hoy, niños y niñas no tienen muchos espacios para desarrollar este diálogo, colmados -como están- de los mensajes cerrados, procesados y fácilmente consumibles que brindan las pantallas.

El “hecho de tomar la palabra buscando una voz propia que siempre está tramada más o menos conflictivamente con las voces ajenas”, implica ser sujetos activos y protagonistas de una práctica social y cultural (Frugoni, 2017, p.99). El trabajo con la palabra que propone el formato taller tiene una fuerte dimensión colectiva, donde los “intercambios

entre niños no son más que instrumentos para socializar lo que cada uno sabe y ayudar a una construcción conjunta” (Teberoski, 1982, p.156).

Esta forma de plantear la clase, también invita a realizar un cambio de paradigma. A considerar a los estudiantes como creadores de ficciones, de obras artísticas, como “productores culturales” y no meramente como receptores de verdades incuestionables o sentidos indiscutibles.

Para llevar a cabo este tipo de propuesta educativa, son necesarios docentes que se animen a desplazar el centro de interés desde las disciplinas escolares hacia las personas que viven procesos de apropiación del universo de contenidos y prácticas de esas disciplinas (Munita, 2022). Siempre en el marco del hacer, del aprender haciendo.

También -y es necesario hacer hincapié en ello- se requiere de docentes que hayan vivido, atravesado y recorrido la propia experiencia literaria. La carencia de una práctica de la escritura literaria, impide muchas veces poder acompañar de manera efectiva los procesos de invención. Al respecto, refiere Pampillo (1982):

Entre el chico que realiza una práctica de la escritura y el docente que no lo hace se crea un vacío que la formulación teórica, la lectura e incluso el buen gusto literario solo llenan a medias. No se puede enseñar un oficio si alguna vez no se lo conoció desde adentro. (p.23-24)

Atravesar por un proceso de escritura literaria, le permitirá apropiarse de los saberes desde la escritura poética o ficcional y, además, conocer los problemas que se plantean durante el proceso del escribir desde la propia experiencia. Liliana Heker (2019) asegura que “solo un creador” puede coordinar un taller de escritura. Sucede que quien acompaña o guía la producción de un texto debe conocer el terreno que pisa, pues deberá meterse en el proceso creador del otro e interpretar lo que está buscando, para facilitarle los puentes y herramientas que necesita para avanzar.

A estas alturas de las reflexiones didácticas, conviene hacer hincapié en las consignas que hacen andar el trabajo artesanal. Estas pretenden seducir, invitar a la exploración y el placer por la invención. Pero la empresa es muy ambiciosa y, la mayoría de las veces, las consignas proponen una ruta y los niños terminan eligiendo sus propios atajos y recorridos.

Alvarado (2001) dirá que las consignas del taller deben plantear una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianidad, el trabajo de taller se asemeja al juego. Por ello, una de las claves del taller de escritura es la correcta formulación de las consignas.

Cuando se decide trabajar con producción escrita en el aula, partiendo de la lectura literaria, generalmente las actividades giran en torno a la resolución de cuestionarios sobre el contenido de los textos leídos, o la invención de otro final o el resumen de los capítulos o en la descripción de los personajes y miles de etcéteras. Consignas como estas difícilmente van acompañadas de una articulación con problemas o saberes teóricos que ayuden a entender las particularidades del discurso literario o de la forma poética.

Como sostienen distintos autores, las consignas trabajan desde la propuesta de restricciones y libertades. Así, varios autores coinciden en que toda consigna tiene algo de valla y algo de trampolín. La consigna es una “valla” en el sentido de plantear un obstáculo, una restricción que debe ser superada y precisamente, por el hecho de exigir un esfuerzo, pone en marcha la creatividad. La restricción no debe exceder las posibilidades ni provocar desánimo. En cuanto al “trampolín”, la consigna habilita resoluciones diferentes e invita a la creación, al juego. No hay un único modo de resolverla, tampoco una respuesta ‘adecuada’ ni un modelo ideal de escrito que se deba obtener.

Por último, me parece interesante rescatar el aprendizaje en distintos sentidos y líneas que se da en el taller de escritura. Andruetto (2021) sostiene que en el hacer-escribiendo del taller; niños y niñas aprenden a decir lo que quieren decir, a hacerse cargo de lo que dicen (al escribirlo y luego leer su escrito), a escuchar la palabra del otro y aceptar la crítica, a ponerse en el lugar de un otro imaginario desde donde narrar, a elegir de entre miles de posibilidades narrativas (como en la vida), a complejizar la realidad y muchos otros aprendizajes.

Al llegar al final de este recorrido, que fue tornando en un diálogo con distintos autores que llevan tiempo pensando en estas cuestiones, sería oportuno volver a la inquietud inicial: ¿por qué no pensar la enseñanza de la escritura en la escuela desde una experiencia artístico-literaria?

A esta pregunta, ahora podríamos agregar otras nuevas, que surgieron como demandas a partir del análisis: ¿por qué no convertir al aula en un taller artesanal del lenguaje literario, donde se habiliten recursos y espacios para explorar mi propio proceso de escritura e interaprender con otros? ¿Por qué no incentivar a que sean cada vez más los docentes que vivencien esta experiencia personal de creación e invención? ¿Por qué no pensar nuevas estrategias para vincular la lectura literaria con procesos de escritura invitando a niños y niñas a construir su propia palabra partiendo de la experiencia estética con las palabras de otros?

El desafío está planteado y las preguntas quedan en el aire, para seguir reflexionando juntos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2001). *Enfoque en la enseñanza de la escritura*. Flacso-Manantial.
- Andruetto, M. T. (2021, 29 de setiembre). Las decisiones autorales en la creación del mundo narrativo. [Conferencia]. *Seminario-Taller "Visitar el aula de Literatura: desafíos y oportunidades para re/crear la palabra"*, Neuquén, Argentina.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa. En la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58(43-64).
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Editores Alianza.
- Carranza, M. (2022, 12 de agosto). Reverencias y traiciones: sobre lenguaje literario y pensamiento. [Conferencia] *V Seminario de Literatura Infantil y Juvenil de Pereira "Lecturas irreverentes"*, Pereira, Colombia.
- Duras, M. (1993). *Escribir*. Tusquets
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Frugoni, S. (2002) Escribir ficciones: un camino hacia la literatura. [Presentación en papel de la conferencia] *Jornadas de Enseñanza de la Literatura del Instituto Superior del Profesorado Alicia Moreau de Justo. Escribir ficciones, un camino hacia la literatura | Sergio Frugoni - Academia.edu*
- Frugoni, S. (2017). *Imaginación y escritura: la enseñanza de la escritura en la escuela*. El Hacedor.
- Heker, L. (2019). *La trastienda de la escritura*. Alfaguara.
- Klee, P. (1959). *Teoria della forma e della figurazione*. Feltrinelli.
- Klein, I. (2007). La escritura como proceso cognitivo. En Klein, I (Coord.), *El taller del escritor universitario* (97-100). Prometeo Libros.
- Klein, I. (2017). El taller de escritura en la Carrera de Comunicación. En I. Klein (Coord.). *Escritura y creatividad en comunicación*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- López, E. (2022, 4 de agosto). Entre la irreverencia y la ilusión. Apuntes para pensar misterios. [Conferencia] *V Seminario de Literatura Infantil y Juvenil de Pereira "Lecturas irreverentes"*, Pereira, Colombia.

- 
- Montes, G. (1991). *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Coquena.
- Munita, F. (2022, 5 de agosto) Yo mediador(a). [Conferencia] V Seminario de Literatura Infantil y Juvenil de Pereira "Lecturas irreverentes", Pereira, Colombia.
- Negrón, M. (29 de agosto de 2021). *Escribir es horrible, es tremendo, es un privilegio, es una desgracia / Entrevistada por Patricio Zunini*. Infobae. María Negrón: "Escribir es horrible, es tremendo, es un privilegio, es una desgracia" - Infobae
- Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Plus Ultra.
- Petit, M. (2021, 1 de octubre). *El arte y la literatura, componentes clave para habitar el mundo*. [Conferencia] [Video]. YouTube. <https://youtu.be/5WJfrpAQA6M>
- Rodari, G. (2016). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Paidós.
- Teberoski, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (155-179)*. Siglo Veintiuno Editores.
- Tejón, C. (2021). *El aprendizaje literario en la educación inicial y primaria. Itinerarios (I)* Asesoría Escuela Carmen V. Arenas. Mendoza.
- Tejón, C. y Carrizo, I. (2022). *Didáctica de la Literatura para Niños, Jóvenes y Adultos*. Profesorado Universitario de Educación Primaria. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.
- Trombadori, D. (2010). *Conversaciones con Foucault*. Amorrortu Editores.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo recibió el Primer Premio en el Concurso de Ensayo breve "Categoría: Estudiantes de Maestría", bajo el lema La lectura y escritura: persistentes desafíos para las ciencias del lenguaje. X CONGRESO INTERNACIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA, CON BASE EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA, celebrado en la Universidad de Panamá entre el 14 y el 17 de septiembre de 2022 El jurado estuvo integrado por la Prof. Susana Nothstein de la Universidad de Buenos Aires, el Dr. Rodolfo de Gracia, de la Universidad de Panamá y la Dra. Ana María González, de la Universidad de La Habana.

<sup>2</sup> Profesora en Comunicación Social y Licenciada en Comunicación Social por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Maestranda en Lectura y Escritura en la Facultad de Educación de la UNCuyo. Docente investigadora en Educación Superior. Docente coordinadora de Talleres de Escritura Literaria para estudiantes del Profesorado de Enseñanza Primaria. Coordinadora de Talleres de Escritura de Invención para niños, y de Lectura y Escritura Literaria para jóvenes y adultos.