

EL LUGAR DE LA ESCRITURA DE INVENCIÓN EN LOS DOCUMENTOS DIDÁCTICOS EN USO

THE PLACE OF WRITING INVENTION IN DIDACTIC DOCUMENTS IN USE

Andrea Daniela Santillán¹

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca
Argentina
santillanandreadaniela@gmail.com

Resumen

Este trabajo, enmarcado en el proyecto titulado *La escritura de ficción como práctica educativa. Su rol en el logro de competencias escritoras*², tiene el objetivo de analizar, comparar e inferir el espacio y las modalidades que se otorgan a la producción escrita de invención como actividad curricular de los alumnos en los diversos cursos de la nueva escuela secundaria. Para ello, se utilizaron como corpus de análisis los diseños curriculares de la provincia de Catamarca, los programas y las planificaciones didácticas de los profesores de Lengua y Literatura en uso, tanto en escuelas públicas como privadas de la capital de la provincia. Asimismo, se consideraron las guías que los docentes utilizan para orientar la actividad de escritura de sus estudiantes. A través de este trabajo, respaldado teóricamente por los postulados fundamentales del posestructuralismo sobre la problemática de la escritura literaria y los modelos cognitivos del proceso de escritura, se pudo conocer cuál es el lugar que ocupa la

producción de ficción en el contexto educativo actual y arribar a la conclusión que la escritura de invención está empezando a ocupar un lugar preponderante en el espacio Lengua y Literatura de la nueva escuela secundaria en nuestra ciudad.

Palabras-clave: Escritura de invención – Escritura de ficción- Documentos curriculares de Lengua y Literatura – Nivel medio

Abstract

This present work, framed in the project entitled *The fiction writing as an educational practice. Its role in achieving writing competencies*³, has the objective of analyze, compare, and infer the space and modalities that are given to the written production of invention as a curricular activity of students in the various courses of the new secondary school. For this, there were used as corpus of analysis the curricular designs of Catamarca province, didactic programs and planning of teachers of Language and Literature in use in both, public and private schools of the capital of the province. Also, there were considered the guides that teachers use to orientate the writing activity of the students. Through this study, theoretically supported by the fundamental postulates of the post-structuralism on the problematic of literary writing and cognitive models of the process of writing, it was possible to know what is the place that production of fiction occupies in the current educational context, and to arrive to the conclusion that writing invention is beginning to occupy a principal place in the space of Language and Literature of the New Secondary School in our city.

Keywords: Writing invention - Fiction writing- Curriculum documents of Language and Literature - Medium level

Recepción: 22-06-2016

Aceptación: 01-06-2017

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo, enmarcado en el proyecto titulado *La escritura de ficción como práctica educativa. Su rol en el logro de competencias escritoras*, es presentar los resultados obtenidos en la investigación realizada acerca de cuál es el espacio y la importancia que se otorgan a la producción escrita de ficción como actividad curricular de los alumnos en los diversos cursos de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de San Fernando del Valle de Catamarca.

Esta investigación gira en torno a la problemática de la escritura de ficción en las prácticas educativas actuales. Sobre esta temática, Hauy (2011) expresa:

La escritura es hoy uno de los problemas de la educación. En general, las prácticas de escritura en contextos educativos suelen reducirse a la reproducción de tipos textuales de uso social y escolar, mientras se restringen las prácticas de escritura de invención que autoricen una “mirada extrañada” de la lengua -como diría Maite Alvarado- y permitan poner de relieve sus particularidades y las múltiples posibilidades que ofrece para escribir textos, más allá de su estatuto genérico. La escritura de ficción es considerada en muchas instituciones educativas como puro pasatiempo y placer sin nada de trabajo ni aprendizaje. (p. 2).

Para poder aproximarnos, a través de este análisis, a una conclusión sobre las ideas de escritura literaria que predominan en los contextos educativos de la provincia de Catamarca se han analizado distintos documentos didácticos, que rigen las actuales prácticas docentes, tales como: programas y planificaciones elaborados y puestos en práctica por profesores en ejercicio, así como también, consignas de escritura literaria y cuestionarios respondidos por ellos, realizados en el marco de esta investigación. Asimismo, se ha considerado para este estudio los diseños curriculares para la educación secundaria obligatoria de la provincia, aprobados en 2012.

La lengua escrita es adquirida y enriquecida en la escuela a lo largo de varios años de ejercitaciones complejas; este aprendizaje exige una práctica laboriosa. Además, la escritura en su especificidad literaria requiere de trabajo arduo, lo que la aleja de la antigua concepción romántica que la creía un arte exclusivo de seres iluminados, asaltados por instantes sagrados de inspiración.

En este sentido, la escritura de ficción como práctica educativa demanda tal o mayor esfuerzo que la producción de otros tipos textuales no literarios puesto que el alumno durante el proceso de creación ficcional debe suspender las reglas que gobiernan su uso convencional de la lengua, debe olvidarse de las infinitas correcciones que hacen los docentes, para encontrarse con esta desde otro lugar, para hallar en esta lo aún no descubierto.

“La escritura de ficción es considerada en muchas instituciones educativas como puro pasatiempo y placer sin nada de trabajo ni aprendizaje” (Hauy, 2011, p. 2). Para la autora, esta práctica es uno de los problemas actuales de la educación.

Este panorama nos incita a conocer la importancia que la producción de ficción tiene en este contexto con respecto a la escritura de otros géneros discursivos, en busca de aproximarnos a las ideas de escritura literaria que sustentan y están detrás de los documentos didácticos que rigen estas prácticas.

Por último, cabe precisar que para referirnos a la escritura de textos literarios utilizaremos dos designaciones: *escritura de invención*, término impulsado por los talleres literarios argentinos, como el grupo Grafein (1981), que da el puntapié inicial para una extensa línea de reflexión sobre la escritura y que coloca en un lugar central de su propuesta “la invención y la exploración lúdica con el lenguaje” (Frugoni, 2006, p. 20) y *escritura de ficción*, denominación propuesta por Hauy (2011):

Esta última nomenclatura refiere a invención -concepto del que es sinónimo- y por eso mismo alude tanto a imaginación (en el sentido de fantasía, ilusión) como a ingenio (en el sentido de perspicacia, agudeza para resolver algo). En este sentido, el término ficción también remite a la especificidad de la literatura por ser la ficcionalidad uno de sus caracteres inherentes, junto con la función estética; focalizar en la ficción significa no perder de vista lo específico del discurso literario, la explotación de las potencialidades estéticas del lenguaje, su capacidad de transfiguración de la realidad. (p. 3).

Este trabajo, que gira en torno a la problemática de la escritura de ficción en las prácticas educativas actuales, pretende contribuir a la reflexión de la práctica docente en el vasto y complejo campo del área Lengua y Literatura. El propósito que persigue es que a través del pensar y repensar se pueda otorgar a la escritura de invención el

lugar que requiere como formadora de alumnos capaces de transfigurar la realidad por medio del lenguaje y, por consiguiente, acrecentar su capacidad escritora.

En primer lugar, nos detendremos en el análisis de planificaciones y programas didácticos puestos en práctica por profesores de Lengua y Literatura; luego, abordaremos consignas de escritura esbozadas para alumnos de la NES y, finalmente, haremos referencia al panorama de la producción de ficción en los núcleos prioritarios de aprendizaje.

1. Zona de neblina

Podríamos denominar “zona de neblina” a todas aquellas ideas, concepciones de escritura de ficción que reflejan tensión teórica de enfoques y propuestas didácticas, así como todas aquellas prácticas en las que el proceso de invención está ausente o con una presencia escasa, limitada.

La producción escrita es trabajada por todos los docentes en el aula, no obstante no se le otorga el mismo espacio ni la misma modalidad. Al analizar programas y planificaciones observamos, en algunos, referencias generales y escuetas sobre la escritura, menciones en sentido amplio.

Es evidente la importancia que se le concede a la escritura y a la lectura como competencias que el alumno debe poseer y acrecentar para desenvolverse eficazmente en situaciones comunicativas concretas, pero no se especifican los tipos textuales ni la función del lenguaje que se espera que los estudiantes exploten.

La mitad de los documentos observados excluye la práctica de la escritura, que tiene como fin producir un mensaje con un uso autónomo, original y nuevo de la lengua. Esta omisión se evidencia en la reacción de los alumnos cuando un profesor propone escritura de ficción a sus nuevos estudiantes y estos lo miran extrañados, desconcertados, con incertidumbre, debido a que en años anteriores no tuvieron la oportunidad de ejercitar ni estimular su creatividad ni su imaginación a través de este

tipo de actividad; tal como lo expresa un docente en su respuesta a uno de los ítems del cuestionario realizado en el marco de esta investigación.

El resto de los programas, por el contrario, sí alude a la escritura de ficción puntualmente, pero se observan ciertas tensiones:

Reflexionar acerca de diversos tipos textuales, tanto orales como escritos, le permitirá al alumno estar al alcance de las demandas del mundo actual. La lectura y la escritura, concebidas como *procesos*, favorecerán a cumplir, durante este año escolar, estas exigencias. [...] Las novelas y los textos literarios seleccionados apuntan a crear lectores activos, interesados en problemáticas diversas y sobre todo a fomentar el hábito de la lectura. En este caso, se realizará un *Taller de lectura y escritura literaria*. (Catamarca. Programa de Lengua y Literatura de 2° año de la NES, Colegio Nuestra Señora del Valle, 2012, p. 2).

No se trata solo de una mención, sino que el docente explica por qué es importante trabajar escritura de invención y de qué forma lo hará. En su fundamentación percibimos la tensión entre dos modelos: el enfoque cognitivo del proceso de escritura, por un lado, y la modalidad de taller producción de ficción, por otro.

El enfoque cognitivo, que se basa en modelos originados en la Psicolingüística, le otorga crucial importancia a los conocimientos previos de los alumnos, los cuales se activan durante el proceso de producción. El docente debe ser capaz de facilitar el contacto a través de estrategias que permitan reflexionar sobre los saberes adquiridos. En este contexto, sistematizar lo aprendido en cada práctica de escritura permitirá al estudiante tener una base de criterios, una guía para sus próximas prácticas y, de esta forma, controlar sus propios procesos de producción (Alvarado, 2001).

En el segundo modelo, por su parte, lo importante es la experimentación, tantear las palabras, sondear nuevos usos, auscultar los sonidos y probar combinaciones distintas. Son las consignas las que:

Plantean una exigencia de descentramiento, del 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 del taller se asemeja al juego. (Alvarado, 2001, p. 38).

“Estas dos modalidades no se contradicen y pueden potenciarse”, tal como lo sostiene Hauy (2011, p. 3), no obstante, la autora considera que:

Los presupuestos teóricos propios de los talleres –como por ejemplo el concepto de invención, el aspecto lúdico- entran a veces en conflicto con el modelo cognitivo, que postula un tipo de trabajo consciente y deliberado con el lenguaje y sobre el lenguaje, conocido como metacognición. (p. 5).

Cabe resaltar que ambas concepciones de escritura son consideradas, en la mayoría de los documentos, como núcleos teóricos y, en menor medida, como contenidos procedimentales. Para Capitanelli (2002), cuando se trabaja con escritura de invención, los procedimientos tienen protagonismo puesto que en el proceso de creación:

[...] se abre una amplia gama de contenidos procedimentales propios de la manipulación del lenguaje literario y de los elementos constitutivos del mundo creado, por ejemplo: ampliación (de asociaciones fónicas, de acontecimientos, de elementos descriptivos, etc.), reducción (de palabras, de personajes, de conflictos), permutación (de rasgos, de tiempos, de espacios en un mismo texto o entre textos), inversión, repetición, transformación, etcétera. (p. 40).

Por otra parte, se observa en algunas de las fundamentaciones que se le da importancia a la lectura como impulsora de la actividad escritora:

El espacio curricular Lengua y Literatura del primer año tiene como propósito formar alumnos escritores y lectores totalmente competentes. Esto es, personas que sean capaces de comprender lo que leen y de producir textos adecuados a cada situación comunicativa, como última fase de los niveles de lectura: la lectura creativa, que propicia la escritura creativa. (Catamarca. Programa de Lengua y Literatura de 1° año de la NES, Escuela Municipal Miguel Cané, 2013, p. 2).

La lectura es trabajada como proceso y, en esta práctica, cobra relevancia la etapa de post-lectura puesto que cumple la función de puente entre el ejercicio de leer y el de escribir. Cuando el alumno lee, se activa, en términos de Barthes, “ese otro texto que escribimos en nuestro interior cuando leemos” (1987, p. 41).

Si bien la lectura debe estar ligada a la actividad escritora, esta merece ocupar un párrafo (o varios) aparte puesto que, como expresa Capitanelli (2004), la escritura “es también fin en sí misma en tanto, sin la pretensión de hacer de los niños escritores consagrados, contribuye a la participación creativa y lúdica propia de la experiencia estética” (p. 34). Es decir, que la tarea de escribir no debe estar relegada a la de leer

puesto que, más allá de que ambas prácticas se relacionan recíprocamente, cada una requiere de habilidades y estrategias diferentes para su ejercitación que, en ambos casos, son arduas e intensas.

A su vez, en la fundamentación citada notamos la latente presencia de la noción de escritura creativa, concepción tradicional que consideraba a la escritura literaria como producto único de un creador talentoso y selecto.

En este sentido, para Maite Alvarado (2001), la escritura concebida como un don “es inhibitoria respecto del aprendizaje” (p. 43). Es así que esta idea de escritura como talento se contradice con el trabajo -y el esfuerzo que este requiere- que llevan a cabo los alumnos cuando un docente plantea la escritura como proceso en el aula e insiste en la importancia de la reescritura a pesar de lo odioso que resulta esta etapa para los jóvenes, que no están acostumbrados a voltear la hoja, a mirar para atrás.

La instancia de la planificación, como etapa consciente en la que el alumno escritor elabora un gráfico mental del texto que va a escribir, da cuenta de que la escritura de ficción no es exclusiva de un dotado artista, ya que en esta etapa las ideas no asaltan al estudiante, sino que es él quien asalta a las ideas en el sentido que debe detenerse a pensar quiénes serán sus destinatarios, qué quiere provocar en ellos, qué tipo textual se ajustará mejor a sus intenciones y qué estrategias usará para tal fin. Con una consigna de escritura adecuada, el escritor aprendiz puede configurar un plan de escritura.

Por otro lado, en las fundamentaciones de los programas didácticos analizados advertimos huellas del enfoque comunicativo que se impulsó en nuestro país a mediados de los años ochenta:

El leer literatura permite a los alumnos desarrollar competencias comunicativas. En el último año de la escuela secundaria esta tiene como objetivo promover la lectura inferencial y la lectura crítica. Aquella intenta descubrir diferentes significaciones, lo que se encuentra entre líneas y, esta, advertir los sentidos ocultos detrás de las líneas. La escritura también será trabajada desde la teoría comunicacional. (Catamarca. Programa de Lengua y Literatura de 6° año de la NES, Escuela Clara Janeth Armstrong, 2013, p. 2)

Lengua y Literatura como espacio curricular en 4to. año de la N.E.S. tiene como fin principal formar estudiantes competentes en lectura literaria. Las producciones literarias son productos culturales. Cuánto más textos lean y escriban nuestros alumnos, más cultura general tendrán. (Catamarca. Programa de Lengua y Literatura 4° año de la NES, Escuela Municipal Gustavo Levene, 2012, p. 2)

El objetivo claro de las fundamentaciones es educar estudiantes que posean competencia en el uso de su lengua. Inferimos, a partir de los documentos analizados, que se le asigna a la literatura fines utilitarios, cuando en realidad su intención esencial es producir emoción. Su especificidad es estética, no comunicativa ni informativa.

Esto es consecuente con los tipos textuales que se trabajan en las aulas. Predomina la lectura y la escritura de crónicas, editoriales, notas de opinión y textos de divulgación científica. Los estudiantes se desenvuelven con ductilidad al momento de leer y de escribir textos de trama expositiva y argumentativa, manejan su superestructura textual. Se les solicita, por ejemplo: “Comprender y producir discursos orales y escritos coherentes, adecuados, de acuerdo con las necesidades académicas, sociales y personales”. (Catamarca. Planificación de Lengua y Literatura de 4° año de la NES, Escuela Municipal Miguel Cané, 2013, p. 3).

La intención es que los alumnos aprendan a redactar textos que les permitan comunicarse en distintas situaciones sociales. “El trabajo con estos géneros cercanos al uso diario y a la vida cotidiana de los chicos, supuestamente, aseguraría el aprendizaje de las ‘estructuras textuales’, imprescindibles para el desarrollo de la escritura” (Frugoni, 2006, p. 15).

Por su parte, Maite Alvarado (2001) sostiene:

La preocupación por trabajar con una diversidad de clases de textos y proponer un desempeño competente en distintas situaciones comunicativas ha eclipsado el valor que tiene el conocimiento de los niveles interiores de texto. [...] Ese conocimiento, que se obtiene de la manipulación reflexiva de las distintas unidades de la lengua, la experimentación y la transgresión de sus convenciones, hace a los usuarios más seguros y más libres, a la vez que tiende un puente hacia la literatura, promoviendo lectores más suspicaces y potenciales escritores; su ausencia como contrapartida, encierra la amenaza de erigir la eficacia comunicativa en el único objeto de la producción escrita y de su enseñanza. (pp. 49-50).

No solo son los vestigios (impresiones más o menos marcadas) del modelo comunicativo las que alejan al estudiante de la posibilidad de experimentar el proceso de invención, sino también la “obsesión ortográfica”, en términos de Forgione (1931). Él sostiene que la atención exclusiva por la normativa lingüística impide aclarar y delimitar los fines propios de la escritura de invención. Considera que los maestros al momento de corregir las producciones de sus alumnos tienen en cuenta el aspecto ortográfico casi de forma única.

Esta vigilancia ortográfica y el marcado interés por la redacción, propios de la pedagogía tradicional, están plasmados en los distintos apartados de los documentos didácticos analizados:

El objetivo es que los alumnos puedan producir textos literarios que presenten unidad temática, coherencia y cohesión. (Catamarca. Planificación de Lengua y Literatura de 2° año de la NES, Escuela Municipal Miguel Cané, 2013, p. 3).

Pretendemos que los alumnos logren comprender y producir discursos estéticos orales y escritos coherentes, adecuados, de acuerdo con las necesidades académicas, sociales y personales. (Catamarca. Programa de Lengua y Literatura de 1° año de la NES, Colegio Nuestra Señora del Valle, 2013. p.2).

Se espera que los estudiantes redacten distintos tipos de textos, literarios y no literarios, de forma coherente y cohesiva. (Catamarca. Programa de Lengua y Literatura de 4° año de la NES, Colegio Nuestra Señora del Valle, 2012, p. 3).

Esperamos que el alumno produzca textos narrativos y poéticos coherentes y cohesivos. (Catamarca. Planificación de Lengua y Literatura de 5° año de la NES, Colegio del Carmen y San José, 2013, p. 2).

Esto es consecuente con lo que observan los docentes en los cuestionarios, puesto que advierten que al instalar en el aula el trabajo con la escritura literaria, los estudiantes dan preponderancia hacia la normativa lingüística, quienes en la etapa de revisión se detienen en la observación de cuestiones puramente ortográficas.

En este sentido, Frugoni (2006) expresa:

En el caso de la escritura, además debe sumarse el fuerte sesgo normativo que tradicionalmente ha marcado a la enseñanza de la escritura, y que pone en condición de la “buena” escritura el correcto conocimiento de la gramática y la normativa ortográfica. Sin dudas el conocimiento lingüístico es parte de lo que un escritor debe saber para escribir. Sin embargo, se ha reducido la complejidad del acceso a una

práctica social y subjetiva como la escritura a la adquisición de “competencias” lingüísticas, en forma del reconocimiento de formatos textuales, marcas de cohesión y coherencia o en el mero cumplimiento de la normativa ortográfica. (pp. 16-17).

Para este autor, el comentario del docente sobre el trabajo de un alumno se presenta como un género de intervención, que se aparta radicalmente de los criterios del texto “bien” y “mal” escrito. Toda escritura está en proceso y se trata de analizar el funcionamiento de cada producción en particular. El comentario debe ser un trampolín para la revisión (Frugoni, 2006). La vigilancia ortográfica debe estar presente en el proceso de escritura de un texto de ficción, no obstante, no es el aspecto principal a evaluar en un texto con esta especificidad.

2. Vallas y ¿trampolines?

Este apartado fue titulado “vallas y trampolines” -metáforas propias de Grafein (1981). En este caso, las utilizaremos para hacer referencia al desequilibrio entre obstáculos/restricciones e impulsores presente en las actividades de escritura de ficción.

Estas consignas no estimulan la escritura y dejan al alumno a la deriva. Se acercan más a propuestas que se les podrían hacer a escritores “expertos”, quienes poseen la “capacidad de construir una representación retórica de la tarea” (Alvarado, 2001, p. 45-46), quienes llevan a cabo las fases del proceso de escritura de forma natural.

La revisión para ellos es necesaria y realmente recursiva, no necesitan de una consigna que los oriente para planificar, que los guíe a escribir o que los obligue a repensar su texto. Como afirma Alvarado (2001), “para los escritores expertos, el proceso de revisión, que involucra operaciones de sustitución, ampliación o expansión, reducción y movimiento de elementos en el texto (recolocación), es la clave de la escritura: escribir es reescribir” (p. 46).

Cuando a un estudiante se le pide que “escriba de modo poético lo que siente cuando ve un atardecer” se lo arroja a un universo de posibilidades desconocidas. Es probable que lo invadan las dudas y se sienta imposibilitado para realizar esta tarea por no saber cómo escribir de modo poético o por no tener qué decir sobre un atardecer. Grafein

(1981) (citado por Alvarado, 2001) explica que la consigna debe tener algo de punto de partida y algo de llegada:

Como punto de partida, la consigna conjura el temor a la página en blanco, que es un factor importante de inhibición: si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al que circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito y el efecto puede ser paradójico: bloqueo de ideas, silencio, imposibilidad de escribir. La consigna ciñe las opciones. (p. 39).

El docente puede guiar la generación de ideas a través de preguntas o pautas más precisas, tales como: ¿una adolescente que sufrió un desamor verá el atardecer de la misma manera que una mujer en los brazos de su amado?, ¿cómo lo sentirá un hombre al ver el cielo en una ciudad extranjera o desde la cama de un hospital?, ¿y si lo miro en una fotografía o por Internet?, ¿las sensaciones serán las mismas si lo contemplo desde la cueva de una montaña o desde un balcón de un edificio?, ¿y si lo mira alguien que sufre hambre?, ¿qué sucede con el sol cuando se oculta?

En este contexto, la formulación de la consigna es clave para incitar al alumno a la creación de ideas. Al respecto, Frugoni (2006) expresa:

Podríamos decir que el quid de la cuestión pasa por cierto “arte de la consigna”, cierta ductilidad y pericia en la formulación de una propuesta de escritura que despierte interés, que pueda hacer escribir y al mismo tiempo esté orientada hacia un objetivo de trabajo. No se trata de escribir “libremente”, sino de poner a quien resuelve la consigna en una situación interesante de aprendizaje de la lengua. (p. 35).

En este sentido, la consigna debe tener en cuenta a nuestros estudiantes y sus necesidades de aprendizaje. Estará condicionada por el entorno de los adolescentes, por sus gustos, por sus costumbres, por sus problemáticas y también por sus debilidades y fortalezas en el uso del lenguaje.

De la misma forma que una consigna libre y amplia trunca el salto del alumno hacia la ficción, una demasiado pautada coarta toda posibilidad de autonomía creativa. Veamos un ejemplo real, proporcionado por un docente de Lengua y Literatura en el último ítem del cuestionario realizado en el marco de esta investigación:

Escribo en la pizarra diversas frases nominales inspiradoras, ya sean metáforas, comparaciones, etc., o coloco imágenes. A partir de estas les pido:

- a) Elijan un tema y escriban una poesía de ocho versos.
- b) Creen versos que posean rima consonante.
- c) Incluyan todos los recursos literarios vistos.
- d) Lean y revisen que el escrito sea la manifestación de un sentimiento y que no tenga errores ortográficos.
- e) De ser necesario reescriban el texto.
- e) Piensen y agreguen, luego, un título sugerente.

La consigna es general en algunas cuestiones y en otras bastante estructurada, en el sentido que restringe la posibilidad de que el alumno juegue con el lenguaje. No da lugar para que el estudiante cree nuevas palabras o para que escriba transgrediendo las normas de forma intencional. El estudiante podría tener la intención de escribir sin rimas, pero este deseo se vería imposibilitado por la consigna. Es por ello que esta debe ser motivadora. Al respecto, Frugoni (2006) sostiene:

Al estilo oulipiano, cualquier ejercicio orientado a producir un texto debe tener una restricción o un obstáculo que necesite ser superado. Sin valla no hay escritura. [...] Pero al mismo tiempo, una consigna que sea solo valla, que solo ofrezca obstáculos o que esté excesivamente pautaada, tampoco facilita la escritura. Por lo tanto, debe ofrecer trampolines. (p. 26).

Se trata de un equilibrio entre restricción y libertad. Por un lado, los obstáculos, las reducciones permiten orientar y estimular al alumno, para evitar que se sienta incompetente sin saber qué decir y, por otro, las licencias, la independencia favorecen la experimentación con el lenguaje, para que el estudiante pueda explotar sus posibilidades creativas. Una posible demostración de esta armonía es la siguiente propuesta de un docente esbozada en el último los ítems del cuestionario:

Imagina que eres Romeo y deseas hablarle de tu amor a Julieta, pero las circunstancias te lo impiden. Escríbele una poesía donde le manifiestes tus sentimientos. En este haz referencia a circunstancias y personajes de la obra leída. Puedes usar figuras literarias en tu poema.

Actividades como estas, no solo propician un espacio lúdico e intentan desarrollar la creatividad, sino que también dan lugar a la intertextualidad, posibilitan la libertad para traspasar los límites genéricos y dan la posibilidad de establecer un quiebre.

Es una propuesta orientadora y estimulante. Este nuevo Romeo será un adolescente que se alejará del tono shakespeariano, que se planteará en un aquí y ahora, en una ciudad o pueblo de Catamarca con un propósito, declarar su amor. ¿Podrá expresar sus sentimientos?, ¿cómo se las ingeniará para hacerlo?, porque “las circunstancias lo impiden”. Esta consigna plantea un desafío para el joven escritor, que seguramente servirá de estimulante para el trabajo complejo que tendrá que realizar.

3. Panorama despejado

Los diseños curriculares de Lengua y Literatura elaborados para el ciclo básico y el ciclo orientado de la NES de Catamarca, aprobados el 26 de setiembre de 2012, muestran un planteo alentador en la enseñanza de la escritura de ficción.

Reflejan claridad respecto al lugar secundario, accesorio, a veces accidental, que ocupó la escritura de invención en los últimos años. Son conscientes que fue considerada como una actividad que se realizaba en momentos de esparcimiento. Es por esto que, en contraposición, los nuevos lineamientos elaborados para el Ciclo Básico otorgan a esta práctica un lugar central:

Por lo expuesto, y a partir de investigaciones actuales como las de Frugoni (2006), se hace necesario recuperar las prácticas de la escritura de ficción, básicamente por el valor de la imaginación para el desarrollo de la escritura y el acceso a nuevos conocimientos acerca de la lengua y la literatura. En este sentido, es esencial la recuperación del espacio de escritura literaria no solo en la escuela media, sino también en los niveles superiores, la que debe estar asentada en la lectura asidua de textos literarios. (Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Diseño Curricular para Ciclo Orientado, 2012, p. 38).

Este nuevo posicionamiento es acorde con la Ley de Educación Nacional, en la que se expresa que la escritura y la lectura son esenciales para la construcción de una ciudadanía responsable y para la libre circulación del conocimiento.

La propuesta se divide en cuatro ejes, de los cuales uno se denomina *Lectura y escritura literaria*. Cabe resaltar que en quinto y sexto año del ciclo orientado este

núcleo es clave puesto que integra todos los contenidos, abre el camino para el abordaje del resto de las unidades.

En este contexto, la escritura de invención, que no puede quedar al margen de la lectura, se presenta como una oportunidad de descentramiento, de desautomatización, de extrañamiento del lenguaje. Algunas de las actividades que se proponen son:

Reelaboración en forma individual y grupal de textos poéticos y narrativos a partir de transformaciones e invenciones en las tramas y estructuras, experimentando con cambios de conflictos, de desenlaces, de puntos de vista, creación de personajes, cambios de género y de lenguaje, producción de figuras retóricas, entre otros (Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Diseño Curricular para Ciclo Básico, 2012, p. 18).

Implementación de talleres lúdico-poéticos. Procedimientos lingüísticos del lenguaje poético: figuras, juegos sonoros, versificación, métrica, rima y ritmo. (Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Diseño Curricular para Ciclo Orientado, 2012, p. 47).

Escritura de textos de invención: relatos. (Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Diseño Curricular para Ciclo Orientado, 2012, p. 47).

Escritura de textos narrativos poéticos y dramáticos atendiendo a la inventiva y a la experimentación. (Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Diseño Curricular para Ciclo Orientado, 2012, p. 52).

En esta propuesta, la escritura como proceso y en el ámbito de un taller se potencian. El rol del docente es esencial para que ambas formas de trabajo se fortalezcan mutuamente, así como también las consignas que este elabora para generar instancias de escritura.

El papel del profesor coordinador -que habilita intercambios, comentarios, y propicia el trabajo bajo normas de respeto- permite que los alumnos aprendan que escribir es un trabajo intenso con palabras, con frases que siempre tiene en cuenta a un lector y posibilita a la vez que ganen confianza en el desarrollo de la tarea (Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Diseño Curricular de la Educación Secundaria, 2012).

Por su parte, se sostiene que la escritura como proceso deberá estar presente a lo largo del año académico. Asimismo, se considera fundamental el rol del mediador. La interacción alumno-profesor y la intervención docente sostenida se plantean como esenciales en esta propuesta para lograr que los alumnos consoliden, sistematicen y progresen en la práctica de escritura de ficción.

CONCLUSIÓN

Los nuevos diseños curriculares elaborados para la provincia de Catamarca le otorgan un lugar central a la práctica de escritura de ficción. El principal fundamento de esta propuesta radica en que el trabajo sistemático con la escritura literaria ejercita habilidades lingüísticas distintas de las que se ponen en juego al producir otros tipos textuales diferentes, sin desmedro de estos. Como señala Alvarado (2004), la práctica de la escritura de invención “favorece el desarrollo de habilidades útiles para la producción de cualquier tipo de texto” (p. 28).

No obstante, observamos en los programas y las planificaciones que el alumno se mueve en una zona de neblina en la que todavía se relega la escritura de ficción a la de otros textos, en la que se da centralidad a otros aspectos, tales como el ortográfico.

En estos documentos se observan tensiones de ideas sobre esta práctica, propias de las huellas de la pedagogía tradicional o de la preponderancia del enfoque comunicativo.

El análisis efectuado de las consignas de escritura de ficción que se les proponen a los estudiantes permite afirmar que, en su mayoría, son poco claras, imprecisas, no presentan restricciones que orienten al alumno para la realización de la tarea; tampoco ofrecen estímulos ni un planteo interesante que lo motive para tal fin.

Este panorama aleja al estudiante de la posibilidad de participar creativamente de la experiencia estética, quita la alternativa de probar un nuevo uso del lenguaje.

Debido a que “la práctica escolar es más lenta para asimilar los cambios, más conservadora que el discurso pedagógico” (Alvarado, 2001, p. 24), no es posible esperar cambios inmediatos.

No obstante esto, los lineamientos curriculares representan un horizonte alentador, en el que el docente como mediador y la consigna de escritura tienen un valor fundamental para el desarrollo de prácticas enriquecedoras, que le permitan al alumno mejorar su competencia escritora además de experimentar el trabajo propio con el lenguaje que se lleva a cabo al escribir literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (coord.). (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Alvarado, M. (coord.). (2004). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la lectura y la escritura*. Barcelona: Paidós.

Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2012). *Diseño curricular de la Educación Secundaria*.

Capitanelli, S. (2002). La literatura en la escuela: criterios de actuación y procedimientos. *Textos en contexto 5. La literatura en la escuela*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.

Forgione, J. (1931). *Cómo se enseña la composición*, Buenos Aires: Kapelusz.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

Gerbaudo, A. (dir.). (2011). *La Lengua y la Literatura en la Escuela Secundaria*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Hauy, M. E. (2011). La escritura de ficción en el aula como problemática. *Aportes Científicos desde Humanidades*, (9)9, p. 2.

¹ Andrea Daniela Santillán es profesora en Letras, graduada de la Universidad Nacional de Catamarca. Se desempeña como docente en el nivel secundario y en el nivel universitario (UNCa) como jefe de Trabajos Prácticos en las siguientes cátedras: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Práctica Docente II y Residencia y Módulo de Articulación Común. Forma parte del proyecto, inscripto en la Cátedra UNESCO, *La escritura de ficción como práctica educativa. Su rol en el logro de competencias escritoras*.

² Este proyecto de investigación está inscripto en la Cátedra UNESCO para la calidad y la equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura, subsede Universidad Nacional de Catamarca.

³ This research project is registered in the UNESCO Chair for the quality and equity of education in Latin America based on reading and writing, National University of Catamarca regional headquarters.