



## ***Las consignas de escritura en la enseñanza de la literatura: ¿al principio o al final? Un abordaje desde las reconceptualizaciones de género y discurso social***

**Mariana Provenzano\***

En este artículo nos proponemos repensar las consignas de escritura para la enseñanza de la literatura a partir de la lectura de textos literarios, como un problema de indagación a atender en las investigaciones didácticas. Nos interesa observar los usos de diversos aspectos discursivos por parte de los alumnos cuando ponen en narraciones ciertos conocimientos que, en principio, no son considerados por los programas oficiales de Lengua y Literatura. En tal sentido, nos centraremos en la categoría de *repertorios tópicos* planteada por Marc Angenot (2010) y, con ello, se indagará la pertinencia de la puesta en relación de las nociones de género, discurso social y repertorios tópicos trabajadas por la sociocrítica, en procura de repensar algunos procesos de construcción narrativa que caracterizan las escrituras de estudiantes de la escuela secundaria.

En distintos trabajos publicados en esta revista, en sus análisis de las lecturas hechas por los alumnos de la escuela secundaria, puede apreciarse la congruencia del concepto de discurso social, como respuesta a ciertos intercambios realizados en las clases en las que se enseña literatura o se trabaja con la lectura de literatura (Di Benedetto, 2012; Gagliardi, 2012). Es decir, la presencia de discursos sociales que los textos literarios ponen en circulación, o propician que aparezcan, además de las relaciones que establece la literatura con otros objetos culturales. En estos artículos que citamos, se revisan las lecturas “históricas” de algunas obras consideradas obligatorias, para reflexionar sobre la idea de “experiencia” de la literatura, en relación con aquello que solemos llamar *subjetividad* a la hora de leer; o se trata de atender y dar lugar a conocimientos que parecen circular “por fuera” de los saberes típicos escolares, que discuten y amplían la noción de género (literario) en repetidas “renegociaciones” de significados junto con los alumnos. En otro trabajo, Carolina Cuesta (2014) avanza en una construcción metodológica

---

\* Mariana Provenzano es profesora en Letras egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es profesora de Trabajos Prácticos de la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I de esta misma institución y da clases de lengua y literatura en cursos de escuela secundaria y en Institutos de Formación Docente para profesores de escuela primaria y secundaria. Es docente de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE).  
[maiprov1983@gmail.com](mailto:maiprov1983@gmail.com)

que pueda dar cuenta y abonar a las redefiniciones de lo literario para pensar la enseñanza de la literatura. En la constante reflexión de esta propuesta, también se vale de la tesis de Angenot ([1988] 2003, 2010) respecto de que: “es posible visibilizar una hegemonía de lo pensable, unas gramáticas de discursivización y una serie de repertorios tópicos que organizan lo narrable y lo argumentable en una sociedad dada, que resulta pertinente para repensar los vínculos de un posible corpus que despliegue formas de pensar lo literario (Robin, [1993] 2002). Esto es, un corpus que no solamente esté conformado por textos literarios. (Cuesta, 2014:93)”.

Hechas estas consideraciones, queremos detenernos en la exploración de clases de lengua y literatura en la escuela secundaria en las cuales se trabaja con la escritura a partir de textos literarios. En el marco de la didáctica de la lengua y la literatura, se reconoce la influencia de una importante tradición en talleres de escritura (Alvarado, 2001; Frugoni, 2006; Pampillo, 2010), que abarca desde los primeros intentos por sistematizar los procesos de escritura desde cátedras universitarias, a la implementación en la institución escolar de dichos talleres como punto de partida para comenzar a profundizar desde allí la relación entre escritura y literatura (Pampillo, 2010). Según estos lineamientos, la modalidad de talleres literarios ha renovado el espacio áulico al contemplar la creación literaria como un proceso que apuesta por “construir esta relación epistemológica con la lengua y la literatura a partir de la práctica de escribir ficciones” (Frugoni, 2006: 78). Dicha formulación se encadena con un método de enseñanza que incorpora el uso de consignas que promueven la escritura “facilitándola”, conformando con esta una relación activa y productiva. En otras palabras, estamos hablando de ubicar al alumno en una posición que reconfigure las restricciones retóricas propias de cualquier situación de escritura: género, adecuación comunicativa, imaginar un posible destinatario, entre otras posibilidades. En torno a estas perspectivas se han intentado una serie de clasificaciones para caracterizar a los estudiantes escritores tales como “escritores maduros e inmaduros”, “expertos e inexpertos” (Pampillo, 2010: 17), que procuran recrear las etapas que atraviesan los alumnos en los procesos escriturarios.

Por otro lado, en las continuidades del abordaje escolar de las narrativas literarias, desde los aportes del interaccionismo discursivo se puede observar cómo muchas de estas escrituras pueden integrarse a un todo complejo que supera los límites de lo que convencionalmente denominaríamos textos de invención (que en las particulares realizaciones de las clases generalmente suele asociarse al taller como el momento en el que “no se enseñaría” debido a su carácter lúdico). Algunas de estas narraciones reformulan debates que giran alrededor de la distinción entre ficción y biografía; o permiten resignificaciones sobre lo que es o sería literatura. Los discursos que entran en el cotidiano escolar

también se extienden en los escritos producidos en este espacio (Ezpeleta y Rockwell, 1983), generando tensiones entre los modos de escribir legítimos en la institución escolar, las propias maneras de presentarse a sí mismos como jóvenes, y de qué sujeto hablamos cuando decimos que la subjetividad es una construcción narrativa (Provenzano, 2105).

En las narrativas que a continuación presentaremos, se vislumbran orientaciones de significados posibles que los alumnos establecen para seguir leyendo. Abrimos aquí un pequeño paréntesis para instalar una zona de las clases de lengua y literatura y los modos de abordar estos dos objetos conjuntamente. Es sabido que en la práctica docente, cuando por ejemplo se prepararan los programas de clase, los proyectos áulicos, las actividades a desarrollar con los alumnos, los lazos entre lengua y literatura se muestran más permeables, entonces la pregunta por la vinculación de los saberes que conforman a estos dos objetos se vuelve por momentos un obstáculo forzoso. Inconveniente que es resuelto de diversas maneras e interpelando a distintas estrategias, sobre la forma de articular la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la literatura (es hasta probable que el espacio destinado a la asignatura se divida en dos). Reconocer que la disciplina “escolar” es un complejo entramado de tradiciones, de saberes que son puestos unos por encima de otros, paradigmas en convivencia, que no necesariamente entran en franca contradicción, nos permite pensar estos abordajes dentro del marco del sistema educativo y la “cultura escolar” (Viñao, 2002; Rockwell, 1995; 2009). Pero, por otro lado, no podemos desdeñar la importancia de las políticas educativas del último tiempo, y las decisiones tomadas al respecto, que resultaron en la implementación de un cambio a nivel de los diseños curriculares y, en consecuencia, sobre qué (y cómo) enseñar esto que llamamos lengua y literatura. En consideración, debemos reflexionar sobre las tensiones producidas entre *saberes pedagógicos* y *saberes disciplinares* que plantea Carolina Cuesta (2016), como una forma de estudiar lo “no previsto”. En el caso de las propuestas pedagógicas y metodológicas para lengua y literatura, se observa que:

En los últimos años, el encastre de premisas de la psicogénesis y la perspectiva sociocultural en didácticas de la lengua o la literatura para la enseñanza de la literatura, en particular, se viene haciendo más que evidente, al menos, en los niveles primario y secundario del sistema educativo. Si bien el textualismo cognitivista cruzado con la psicogénesis ha dejado su huella en la disciplina escolar al orientar la enseñanza organizada por textos, aquellas primeras asignaciones a la literatura de una función placentera desligada de saberes específicos se ha ido resemantizando en nuevos axiomas ahora más opacos o, al menos, más intrincados (40).

Con el propósito de ilustrar y oportunamente explicar algunas de estas cuestiones anteriormente mencionadas, nos referiremos al relato de una clase que fue escrito a partir de las observaciones realizadas por Walda Giordano, estudiante avanzada del profesorado en Letras de la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, requisito para la acreditación de la materia didáctica de la Lengua y la Literatura I. Estas observaciones, que intentan vincular los contenidos teóricos con el trabajo de campo, fueron hechas en un segundo año de una escuela media de la ciudad de La Plata, en la materia “Prácticas del Lenguaje”. La docente del curso observado se encontraba enseñando las formas del gótico reformuladas en la creación de un ambiente particular, un escenario familiar que “vuelve extrañas las cosas”, según la caracterización del *fantasy* que tomamos de Rosemary Jackson (1986). Previamente, en el marco de las clases, los alumnos habían leído los cuentos de Edgar Allan Poe “El corazón delator” y “El gato negro”; por momentos la docente se refería a la novela *El extraño caso de Dr Jekyll y Mr Hyde* de Stevenson, para la cual se indicaba su lectura en clases posteriores. También habían visto recientemente la película *Los otros*, de Alejandro Amenábar. Film que además nos remite a otras obras literarias como *Otra vuelta de tuerca* de Henry James y el cuento “Ellos” de Rudyard Kipling [1]. Vamos a detenernos en el momento del registro en el cual la docente se decide a dar paso a la consigna de escritura [2]:

La docente decidió pasar a la parte práctica y les dictó una consigna, aunque una parte también la copió en el pizarrón:

*Trabajo práctico: El encuentro con la casa Usher.*

*“La caída de la casa de Usher” es un cuento de E. A. Poe que relata las circunstancias de la llegada de un hombre a una casa misteriosa. El momento del encuentro con la casa y las observaciones que hace el narrador son particulares: “Durante un día entero de otoño, oscuro, sombrío y silencioso, en que las nubes pesaban opresoras y bajas en los cielos, había atravesado solo y a caballo una extensión particularmente lúgubre del país, y finalmente, cuando las sombras de la noche se acercaban me encontré con la melancólica casa de Usher (...)*

*La simple casa, en el sencillo paisaje, los muros helados, las ventanas que semejaban ojos vacíos...*

*Lo anterior es el comienzo del cuento mencionado. Imaginá el comienzo de una narración que tenga los elementos de un lugar tenebroso como acabamos de observar. Detenete en la descripción de ese lugar que puede ser una casa abandonada, un castillo en ruinas o lo que consideres tenebroso. Incorporá palabras que indiquen estas ideas: sombrío, oscuro, maligno, misterioso, etc.*

(...) Una vez copiada toda la consigna, hablaron sobre el género gótico y recordaron el ambiente que se recreaba en *Los Otros* y en *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*. También las chicas comentaron que hay un cantante que se llama Usher.

Solo tres chicos trabajaron en silencio. El resto charlaba mientras escribía. Me acerqué a los chicos, charlé un poco sobre la consigna y leí algunos trabajos. En general, todos trabajaban, respetaban la consigna y recreaban buenos ambientes: uno escribió sobre un bosque, otro sobre un mito urbano del Parque Saavedra que había escuchado, pero la mayoría hablaba de una casa abandonada en un barrio tenebroso.

En principio, la consigna anterior se presenta como un caso típico de enseñanza de escritura de invención en la que se parte de un texto “modelo”, un “trampolín” para saltar el dilema de la página en blanco y vincular la enseñanza de la literatura a la idea de que se conoce sobre esta también escribiendo literatura. Sin embargo, como se anuncia en el registro de la clase, se produce una diversidad de narraciones tal que sería conveniente dilucidar qué es lo que las une al mostrárenos tan dispares (aparentemente anárquicas): un mito urbano en Parque Saavedra, el encuentro con una casa abandonada, un viaje en tren hacia algún pueblo ubicado en Roma, una leyenda en un bosque en Normandía. Volver sobre estas escrituras, permitiría iniciar un recorrido para la elaboración de nuevas hipótesis que busquen comprender y explicar la complejidad de los usos de la lengua por parte de los alumnos de la escuela secundaria. Primeramente, podríamos observar que en todas se repite lo que Angenot denomina una “tópica” (2010: 43), es decir, todos los presupuestos colectivos de los discursos argumentativos y narrativos de las formas narrativas del gótico. Por ejemplo [3]:

Habia una vez en un barrio muy oscuro, en donde había una casa muy solitaria y abandonada y sin habitar. Todos en el barrio se preguntaban., -¿Quién sería capaz de vivir en esa casa?

Los vecinos se hacían esa pregunta porque sabían que en ese lugar ocurrían cosas extrañas y tenebrosas;

En el bosque de Normandía hay una leyenda que los vecinos siempre comentan a cada turista que para en ese sitio. Se dice que en el bosque habitan seres inexplicables de describir, son muy raros y te quitan la vida. Por esos motivos el bosque está cercado y con carteles de advertencia. Se rumora que un niño hace muchos años fue a buscar leña para la estufa hogar y nunca más fue visto, dicen que se volvió un ser extraño y algunos dijeron que lo vieron por las noches oscuras todo transformado era una vestia repugnante.;

Durante una noche de invierno, decidí visitar a una señora amiga de mi abuela que enfermó de un virus terminal. Caminamos largas horas mi abuela y yo, luego nos tomamos un micro y finalmente un tren que nos dejaba en la estación a kilómetros de la casa.

El viaje en el tren iba bien, pero al llegar a la quinta estación todo cambió y fue cada vez peor... Atravesamos campo, en donde los únicos ruidos que escuchamos eran lobos que no dejaban de pelarse entre ellos como bestias salvajes.

Repertorios tópicos reconocibles también en otros objetos culturales (en el caso que venimos describiendo en la película *Los otros*); pero incluso en relatos orales, como los mitos y leyendas urbanas; en prácticas relacionadas al ocultismo, como la *ouija* o “el juego de la copa”, y también en narraciones

de circulación web como las famosas “creepypasta”, que sabemos que son de amplio conocimiento por parte de los jóvenes lectores, asiduos consumidores de las redes sociales. Si volvemos sobre estas escrituras, diremos que muestran en sus distintas versiones unos escenarios góticos posibles, desde el tradicional castillo en ruinas, un pueblo romano con reminiscencias rurales, al típico camino al colegio, en donde el cotidiano puede volverse extraño con un solo elemento disruptivo. En todas las narraciones expuestas encontramos una presencia ominosa desde el comienzo, que oscilará entre una definición de corte realista o fantástico. En definitiva, formas de contar la historia que suponen un efecto sorpresa. Siguiendo a Angenot, la retórica del discurso social sostiene que “Todos esos discursos están provistos, en un momento dado, de aceptabilidad y de atractivo: poseen una eficacia social y cautivan al público cuyo hábito dóxico comporta una permeabilidad particular con respecto a esas influencias discursivas, una capacidad de gustarlas y de renovar su necesidad.” (1988 [2003]: 2)

La literatura así entendida como uno más de los discursos que integran el discurso social, une ideas y formas de hablar. Conforman una fraseología que, al decir de Angenot, “ya está allí”. Incluso para vincular la literatura con la propia experiencia, como sucede en otro de los intercambios registrados por la estudiante:

Hacia el final de la clase, se habló de lo gótico, y se les preguntó si la película pertenecía a este género. Una chica comentó que le daban mucho miedo las películas de terror, que cada vez que las miraba tenía que dormir a la noche con su mamá o con su hermanita, y que con esta película le había pasado eso. También la profesora les dijo que lo terrorífico estaba en que lo extraño sucedía en la propia casa, o sea, en el lugar en donde uno se siente más seguro. La misma chica volvió a comentar que su casa no era segura, porque el barrio era terrible, que sin ir más lejos, la vez pasada se había peleado con la peruana de al lado porque la bardeó, así que ella le tiró una piedra y la peruana boluda se corrió...y bueno, le rompió el vidrio.

Transcripciones como la anterior nos resultan interesantes porque nos permiten ver cómo esta alumna se apropia del sentido de lo extraño del gótico que veníamos enunciando. Lo resignifica para reubicarlo en acontecimientos de su propia vida, cuando siente la presencia “amenazante” de su vecina, por eso su casa no sería segura. Y en estos comentarios que pueden sonarnos “terribles”, también se reconocen tópicos, modos de conocer que son propios de una sociedad dada; tal sería el caso de la doxa.

Nociones como la de discurso social y repertorios tópicos, que Angenot formula en su programa de estudios para pensar “la totalidad de la producción social de sentido”, supondrían un cambio en el paradigma de la enseñanza de la escritura en la escuela que está atravesada por distintas teorías en las que prevalecen aquellas que proponen exhaustivas tipologizaciones de los textos. No se trata en este

caso de escribir y describir cuál sería el tipo textual que corresponde a la leyenda, o al mito, o mito urbano, sino de plantear “interdiscursividades” (en tanto también se supera la noción de intertexto); una “hegemonía discursiva” que integra las prácticas significantes como un “todo orgánico”, sin desconocer que en la diversificación de lo decible (escribible, narrable, argumentable) operan distintas tendencias hegemónicas, como grados de legitimidad de unos discursos frente a otros. Opción que vuelve relevante la pregunta por los saberes que ponen en circulación los alumnos frente a determinados temas, como este caso que presentamos de las formas del gótico.

En tal sentido, el concepto de género se orienta a una concepción que se relocaliza en lo social. En particular, si revisamos la noción de género discursivo bajtiniana [4] (que Angenot retoma, para complejizarla), discutiremos la noción de género en sí mismo. No serían géneros más o menos estables, en los que identificamos un estilo particular (esta podría ser una definición sencilla de género gótico), sino enunciados que se encuentran codificados, asociados a unas formas, rasgos, que trascienden la idea de género literario (en los términos en los que se presenta como conocimiento escolar).

Reconocemos que, siguiendo a Bronckart (2008):

La diferencia de estatuto entre textos (que dependen de un género) y tipos de discurso puede explicarse porque mientras los primeros son unidades comunicativas globales, articuladas a un actuar lingüístico (por ejemplo, una novela, un sermón, una entrevista, etc.), los segundos son unidades lingüísticas infraordenadas, segmentos que no constituyen en sí mismos textos, sino que entran en su composición según modalidades variables (un segmento de relato, de discurso indirecto, de comentario teórico, etc.) (2008: 10)

Abonando a la construcción de propuestas didácticas, en estas zonas de desborde es que también podemos plantear una reconciliación entre la enseñanza de la lengua y la literatura. En la clase siguiente a la mencionada, se retoman algunas de las narraciones realizadas por los alumnos y se usan para enseñar lengua, esta vez gramática: la clase se establece en la distinción semántica de los verbos en pretérito del modo indicativo:

Una vez que se terminó el repaso, la profesora copió en el pizarrón algunos fragmentos de las redacciones que habían hecho algunos chicos la clase anterior:

*Salimos esa fría mañana y oscura mañana rumbo a la escuela, cuando en el camino alzamos a la vista y vimos una tenebrosa casa donde se escuchaban ruidos extraños (...) El lugar era muy sombrío y misterioso.*

*Tenía velas derretidas rodeando un gato muerto, en el suelo subiendo las escaleras. Entramos a una habitación y dentro de ella había una chica colgada...*

Vieron los errores. Cuando se les preguntó qué veían de raro, uno dijo que era una mierda y la profesora lo retó por eso. En general, trataban de averiguar a quién pertenecía la cita. Notaron que repetía mucho “mañana” (algunos creían que “mañana” era una acción). Rastrearón los referentes. Clasificaron las acciones: estaban las de los narradores, en Pretérito Perfecto Simple, que eran “salimos”, “alzamos”, “vimos”; y las de la casa, en Pretérito Imperfecto, que eran “se escuchaban”, “era”, “había”. Incluso, reescribieron entre todos la parte más dudosa: “Cuando subimos la escalera vimos un gato muerto en el suelo rodeado de velas derretidas”.

Vieron otro ejemplo:

*Había una vez en un barrio muy oscuro, donde había una casa muy solitaria y abandonada y sin habitar. Todos en el barrio se preguntaban quién sería capaz de vivir en esa casa.*

*Los vecinos se hacían esa pregunta porque sabían que en ese lugar ocurrían cosas extrañas y tenebrosas (...)*

*Pero tiempo después empezaron a ocurrir cosas extrañas.*

Los chicos notaron problemas del orden lógico, como por ejemplo, que si la casa estaba sin habitar era raro que en el barrio se preguntaran por quién podía ser capaz de vivir ahí, o por haber dicho en un principio que ocurrían cosas extrañas y después afirmar que empezaron a ocurrir cosas extrañas. La profesora les pidió que de todos modos se centraran en lo verbal. Se dieron cuenta que en la primer oración había una reiteración de las “y” y las reemplazaron por comas. Marcaron el verbo “empezaron”.

Avanzar en este tipo de propuestas permite vincular la escritura a la enseñanza de una retórica en la que la enseñanza de la lengua no estaría sujeta a la forma, sino que permitiría la “entrada” por el significado (Bronckart, 2007; 2008). Pensamos la enseñanza de los verbos desde el análisis de las propias narrativas de los alumnos, para observar cómo se orienta a una red de significados en determinados repertorios tópicos (como es este caso del gótico, o de la creación de un ambiente gótico), que puede incluso postular nuevas relaciones entre los objetos: imaginemos el abordaje de ciertos relatos como una noticia policial, pero desde su retórica, no su estructura. En el caso que venimos analizando, la compleja distinción entre los dos pretéritos, el perfecto simple y el imperfecto, acompaña la reflexión sobre los narradores y los puntos de vista. Distingue entre una mirada focalizada en quien narra, y una mirada que se centra en los objetos, casi como un golpe de vista inmediato, efecto de las ediciones propias de las películas de terror. Los matices temporales también son requerimientos típicos del relato tenebroso, en especial aquellos que nos ofrecen indicios de que la transformación (de lo lindo a lo feo, lo nuevo a lo viejo) se produjo casi sin que nos diéramos cuenta (“de repente”; “poco tiempo después”; “todos en el barrio se preguntaban...” hasta que sucedió...)



## **Conclusiones**

La didáctica de la lengua y la literatura, más específicamente los problemas vinculados con la enseñanza de la lengua, vienen siendo revisados desde los aportes del interaccionismo sociodiscursivo, enfoque propio de este campo. Es de importancia señalar que ofrece reconceptualizaciones sobre la noción de lengua en términos de habla y con ello de discurso, como señala Bronckart (2007; 2008) recuperando el programa de Voloshinov (1930). Es decir, que se trata de una perspectiva que también admite pertinencia epistemológica con los desarrollos teóricos sobre las prácticas de escritura ya mencionados, en tanto propone superar el dominio de la concepción noiética sobre la lengua en las formas de enseñanza escolares para avanzar sobre la productividad explicativa que brinda el concepto de lengua como semiosis.

## Notas

[1] Vale la pena repasar los distintos objetos que han ido conformando un sistema de lecturas y significados en la clase:

Amenabar, Alejandro (director) (2001): *The others (Los otros)* [cinta cinematográfica]. España-Francia-Estados Unidos, Las Producciones del Escorpión, Sogecine.

Disponible online en <http://miradetodo.com.ar/video/N9MG2Y94BYY2/Los-Otros-The-Others-2001-VER-COMPLETA-ONLINE-720p-HD>

El film comienza mostrándonos una vieja casona victoriana sumergida en la niebla, y nos precisa una fecha que nos ubica en la posguerra, apenas acabada la Segunda Guerra Mundial. Allí nos encontraremos con una madre dedicada a impartir una educación estrictamente religiosa a sus hijos, de los cuales vamos descubriendo que sufren algún mal que les impide estar en contacto con la luz solar. Estos elementos, más la llegada sospechosamente oportuna de nuevos empleados domésticos, van a ir dotando a la película de matices de suspenso. Los ruidos inesperados, las visiones y la presencia de unos otros, van llevando hacia el final de la historia que recupera varios de los tópicos de la novela gótica: la figura del niño gótico, la presencia amenazante en el ambiente familiar, la ausencia de figura masculina positiva, etc. Al igual que sucede con *Otra vuelta de tuerca*, de Henry James, la película da un giro inesperado hacia el final, revirtiendo la apreciación que teníamos del comienzo. En las clases comentadas, los alumnos destacaban la figura de la madre (que es la más polémica en la historia), comparando algunos de sus comportamientos con el periodo histórico en que su ubica la historia de la película: “La madre es re nazi”, solían resaltar algunos alumnos.

Poe, Edgar Allan (1839): “La caída de la Casa Usher”. En *Cuentos completos*. Buenos Aires, Edhasa.

También disponible en [http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/poe/la\\_caida\\_de\\_la\\_casa\\_usher.htm](http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/poe/la_caida_de_la_casa_usher.htm)

[2] Por el momento dejaremos fuera de nuestro análisis los elementos que hacen a la caracterización del curso y la clase en sí, que igualmente consideramos importantes pues dan cuenta de las condiciones de producción de estos escritos, ya que se producen dentro de la llamada “cultura escolar” (Rockwell, 2009).

[3] Son transcripciones de los originales, y se ha decidido respetar los “errores” de ortografía, precisamente para dejar en claro que en este caso ni la normativa ni la ortografía inciden en el conocimiento sobre el género, los tópicos y la forma tradicional de encarar una historia. En este sentido, son escritos perfectamente “legibles” o “leíbles”.

[4] Cabe la siguiente aclaración: si se revisan algunos documentos oficiales tales como diseños curriculares (por ejemplo de Provincia de Buenos Aires, antes los NAP) las orientaciones didácticas sobre la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria, en particular en los tres primeros años en los que se divide el trayecto escolar, aparece ligada a la enseñanza de la lengua como “prácticas del lenguaje”. En términos generales, se plantea un desplazamiento de la enseñanza de la lengua homologada a “sistema”, esto es, la antigua gramática, a la enseñanza de la lengua como “usos sociales” (*Diseño Curricular* de 2011); decisión que se justifica epistemológicamente en fragmentos de trabajos de Mijail Bajtin. Las Prácticas del Lenguaje se presentan de este modo como recortes artificiales que tratan de “ordenar” las situaciones de uso sociales de la lengua en función de su enseñanza, generar ambientes apropiados a la manera de “estímulos” que propiciarían en los alumnos estas comprensiones cabales de la lengua.

## Bibliografía

Alvarado, Maite (Coord.) (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Ediciones Manantial-FLACSO, pp. 13-51.

Angenot, Marc ([1988] 2003): “La retórica del discurso social”. *Langue Française*, N.º 79, septiembre, pp. 24-36. (Traducción de la Prof. Elsa María Salas para la cátedra Análisis y Crítica II de la Facultad de Humanidades y Artes de la Univ. de Rosario).

----- (2010): *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bajtín, Mijael (1985): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bronckart, Jean Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2008): "Actividad lingüística y construcción de conocimientos". *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 29, Número 2, pp. 7-18. Disponible en <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>

Cuesta, Carolina (2014): "Norma y la papa devoradora: pensamiento narrativo, repertorios tópicos y formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 5, Número 8, pp. 89 -101. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar>

----- (2016): "Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina". Sawaya, S. y C. Cuesta (Comps.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 28-63.

Di Benedetto, Matías (2012): "Entre las 'históricas' de Flores y Gironde, el Mio Cid y el 'Pata' Medina: un atajo hacia la experiencia literaria como propuesta didáctica". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 3, Número 5, pp. 19-29. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar>

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983): *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

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

Gagliardi, Lucas (2012): "Del género como jaula al género y sus posibilidades: negociaciones del conocimiento dentro del aula". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 3, Número 5, pp. 94-107. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar>

Jackson, Rosmary (1986): "Relatos y novelas góticas". *Fantasy. Literatura y subversión*. Buenos Aires, Catálogos, pp. 97-126.

Pampillo, Gloria [Et al.] (2010): *Escribir: antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires, Prometeo.

Provenzano, Mariana (2015): "Aproximaciones a escritos ficcionales en clases de literatura". Cuesta, C. y M. Papalardo (Comps.) *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires, Editorial Dunken, pp. 161-170.

Robin, Régine ([1993] 2002): "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura". Angenot, M. et ál. *Teoría literaria*. México, Siglo XXI, pp. 51-56.

Rockwell, Elsie. (1995): "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". Rockwell, E. [comp.], *La escuela cotidiana*. México, FCE, pp. 198-222.

----- (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Viñao, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.

Voloshinov, Valentin N. (1976) [1930]: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión. Traducción del inglés de Rosa María Rússovich.