



## ***La imaginación al poder: las consignas como condición de posibilidad de la experiencia de la escritura (y la lectura) en la escuela secundaria***

María de los Ángeles Chimenti\*

*Lo que de verdad nos preocupa es qué y cómo leer y qué y cómo escribir (...) Como si se diera por supuesto que, llegados a ese nivel, todo el mundo ya supiera leer y escribir (...) Como si leer no fuera otra cosa que capturar la información (ideas, datos, noticias, etc.) contenida en un texto, y como si escribir no fuera otra cosa que poner sobre el papel lo que uno ya sabe, la información o el conocimiento que uno ha obtenido antes y en otro lugar que en la escritura.*

Jorge Larrosa (2005).

### I

La escritura es un invento relativamente reciente en la historia de la humanidad. Desde los primeros ideogramas que permitieron llevar las cuentas de los pagos de impuestos en Sumeria, hasta la proliferación actual de la escritura táctil en pantallas, transcurrieron alrededor de 5000 años. Sin embargo, el problema de la universalización de la enseñanza de la escritura y la lectura es un problema de la segunda mitad del siglo XX (Raiter, 2010) que aún hoy continúa convocándonos a (re)pensar no solo el acceso pleno a estas prácticas como un derecho de la ciudadanía en general

---

\* María de los Ángeles Chimenti es Licenciada y Profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como profesora de Lengua y Literatura en la escuela secundaria y como becaria doctoral del CONICET.

[chimenti.ma@gmail.com](mailto:chimenti.ma@gmail.com)

sino también los desafíos que implica su enseñanza a adolescentes y jóvenes en particular. En el espacio de la escuela secundaria, y contrariamente a lo que se suele suponer desde diversas miradas estigmatizadoras, se escribe (y se lee) mucho. La escritura es central en este nivel dado que un estudiante de escuela secundaria debe poder mostrar y acreditar, escribiendo, que entendió aquello que dicen los libros (Hébrard, 2006).

A partir de los aportes provenientes del ámbito de la psicología cognitiva, sabemos que escribir un texto es una actividad compleja que involucra múltiples procesos cognitivo-lingüísticos. Sin embargo, sería reduccionista considerar las prácticas de escritura en el espacio escolar exclusivamente en términos de la puesta en juego de tales procesos o del dominio de determinados saberes, en tanto que también, y de manera fundamental, las prácticas de escritura implican un vínculo con la palabra escrita y con otros más allá de, en palabras de Michèle Petit (2016), una “rentabilidad escolar inmediata”. Del mismo modo que es más difícil aprender a entender la cultura que nos rodea que aprender a leer (Hébrard, 2006), y que leer no es solamente comprender lo escrito porque, como nos recuerda Jorge Larrosa (2016), el lector que sólo comprende o quiere comprender corre el riesgo de ser un analfabeto en el sentido de la experiencia, aprender a escribir implica mucho más que el conocimiento del código alfabético (Gaspar, 2011) y escribir implica no solo planificar un texto, redactarlo y revisarlo sino también pensar qué y cómo se dice a medida que se escribe. Escribir y experimentar la escritura suponen, entonces, un modo de acceder a la cultura y apropiarse de la palabra escrita.

Cabe preguntarnos si una experiencia de la escritura entendida en estos términos es posible en la escuela secundaria. La clave, en este sentido, puede estar en un aspecto que pocas veces se convierte en objeto de reflexión y, sin embargo, es central a la hora de pensar la enseñanza de la escritura: (el diseño de) las consignas que proponemos a nuestros estudiantes. En las páginas que siguen intentaré mostrar que la experiencia de la escritura como práctica sociocultural y epistemológica excede y rebasa el uso habitual de la escritura en la escuela secundaria –que tiende a confinarla a la acreditación de contenidos dados (Alvarado y Silvestri, 2003; Navarro y Revel Chion, 2013)– y es posibilitada por las consignas que verdaderamente invitan a escribir. Para ello, acercar y alejar la mirada, al estilo del –me atrevo a decir clásico– libro álbum *Zoom* será no solo el procedimiento constructivo de este artículo sino también el tipo de aproximación que aquí propongo. Tal como lo anticipa el título del libro, Istvan Banyai abre progresivamente, de manera análoga a una cámara fotográfica, el ángulo de la lente alejando la perspectiva y nos permite ver, en la página que sigue, como parte de un panorama más amplio, aquello que en la página anterior

aparecía en un primer plano. Adoptar esta perspectiva nos permitirá reflexionar sobre las consignas que favorecen el aprendizaje de la escritura a fin de construir una mirada que posibilite, en definitiva, indagar en las propias prácticas de enseñanza –ejercicio ineludible en tanto que, tal como señala Anne-Marie Chartier (en Brito y Finocchio, 2009, p. 71), somos los docentes quienes tenemos una parcela minúscula pero esencial de poder: hacer ingresar, cada año, a las nuevas generaciones en el mundo de la cultura escrita.

Al abrir el libro álbum *Zoom*, nos encontramos con algo informe, no del todo definido, de color rojo y acabado en puntas triangulares –¿el lomo de un dinosaurio? ¿Una corona? ¿Una estrella de mar? No sabemos, aún, lo que es y podríamos aventurarnos a ofrecer varias respuestas. Al pasar la página y alejar la perspectiva, las dudas se disipan: en la parte superior, asoma la cresta roja de un gallo. Hagamos ahora el mismo ejercicio, abriendo una carpeta de Lengua y enfocando en primer plano dos consignas [1]:

Durante el primer trimestre trabajamos con textos narrativos que dan cuenta de una experiencia de iniciación, es decir, un acontecimiento significativo en la vida de los protagonistas que genera un aprendizaje y que permite identificar un antes y un después. Este trabajo práctico, que incluye dos consignas, propone establecer un vínculo entre los relatos de iniciación (*El guardián entre el centeno* lo es) y *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare.

*Primera consigna: La crítica de Holden*

En el capítulo 15 de *El guardián entre el centeno*, Holden ofrece su punto de vista sobre *Romeo y Julieta*. Teniendo en cuenta la representación de la obra a la que asistimos nosotros y las impresiones de Holden sobre *Romeo y Julieta*, escribí el comentario sobre la obra que Holden podría incluir en su narración. Debés respetar el tipo de narrador, el estilo y el lenguaje de Holden (podés usar el registro del español de Buenos Aires). En el comentario, Holden debe referirse tanto al texto dramático como a la puesta en escena.

*Segunda consigna: El relato de iniciación de Romeo*

Imaginá que, antes de tomar la decisión de suicidarse, Romeo escribe un relato a modo de carta dirigida a Benvolio. En la carta, Romeo se despide, relata la experiencia vivida, anticipa su fatal desenlace y le pide a Benvolio que en su nombre entregue esta carta a sus padres. Escribí el relato de iniciación de Romeo a partir de los hechos que ocurren en la obra, desde el principio hasta la compra del veneno al boticario.

Para escribir este relato de iniciación, es importante tener en cuenta: el tipo de narrador que se va a utilizar; la presencia de un narratario; el modo de presentar claramente la experiencia vivida; cómo dar cuenta de un antes y un después en la vida de Romeo a partir de lo vivido.

Se trata, como podemos ver, de dos consignas que proponen la resolución de un problema de escritura (Alvarado, 2003). La primera apunta a recuperar tanto la lectura de *El guardián entre el centeno* como la puesta en escena de *Romeo y Julieta* y permite desarrollar/evaluar contenidos

teóricos vinculados con las especificidades del género dramático mediante el desafío de escribir un comentario adoptando la perspectiva del personaje de Salinger. Para ello, la consigna proporciona ayudas para orientar a los estudiantes sobre los aspectos del problema retórico que implica esta tarea (Hayes, 1996; Alvarado, 2003). La segunda consigna invita a escribir un relato de iniciación o de aprendizaje –cuyas características fueron previamente abordadas– y proporciona también algunas ayudas: información sobre este género, sobre los aspectos más relevantes de la obra de Shakespeare para la resolución de la tarea y sobre el registro a emplear.

Ambas consignas, entonces, exceden la mera ratificación (o el cuestionablemente denominado “control”) de lectura de los textos literarios propuestos: no es suficiente con haber leído, comprendido y recordar lo narrado en la novela o lo visto en la obra de teatro para poder decir por escrito, con la ayuda de una lapicera o de un teclado, lo que ya se sabe. Por el contrario, es necesario comprender el problema que implica cada tarea, idear un plan que permita resolverlo y escribir cada texto: en tanto estas consignas no prevén textos existentes, vamos más allá de la escritura entendida como un instrumento de ejecución al servicio de evidenciar si un estudiante pudo apropiarse de determinados saberes. En ningún caso pueden resolverse de manera satisfactoria a través de la simple copia, sino que, por el contrario, apuntan a poner en marcha estrategias de lectura y escritura vinculadas a la reformulación de la información. Así, las operaciones de copiar y pegar –habitualmente mal vistas y denostadas en la cultura escolar pero, sin embargo, muchas veces suficientes para resolver lo requerido– se reducen a lo que en realidad son (Cano, 2010): operaciones vinculadas con la selección de palabras, frases, fragmentos que se retoman y se escriben con modificaciones o revisiones conducentes a reformular los textos previamente leídos en textos propios.

Textos propios, entonces, escritos a partir de textos leídos y posibilitados por consignas que funcionan como pretextos para escribir: en las escrituras habilitadas por este tipo de consignas podemos leer, en efecto, procesos de apropiación que se ponen en marcha a partir de y en la práctica de la escritura y que nos remiten a su contracara –la lectura– y, específicamente, rozan tangencialmente el corazón de la didáctica de la literatura: cómo enseñarla y evaluarla. Reconocer la apropiación como un modo de leer escribiendo o escribir leyendo no implica, no obstante, afirmar el manejo maduro y consciente de los procesos de escritura. Los estudiantes de la escuela secundaria suelen ser escritores inexpertos que no dominan aún con soltura tales procesos (Alvarado, 2003) y, por ende, es primordial la reflexión explícita sobre los mecanismos que deben articularse para escribir adecuadamente un texto. En este sentido, las consignas de escritura que, en términos de la

formulación del Grupo Grafein (1981), explicitan las “vallas” o restricciones al mismo tiempo que funcionan como “trampolín”, posibilitan y promueven la reflexión metacognitiva sobre la propia escritura: ya no se trata, para quien las resuelve, de revisar simplemente los aspectos superficiales del texto producido, sino de poder llegar a reflexionar sobre si su texto cumple o no con los requisitos. Y es la consigna la que, en efecto, habilita esta reflexión al explicitar sus restricciones y brindar ayudas a quienes están aprendiendo a escribir. En otras palabras, no solo se aprende acerca del tema u objeto del que se escribe, sino que también, al mismo tiempo, se genera un conocimiento sobre la propia práctica de escritura.

Este tipo de consignas favorece no solo la apropiación de determinados contenidos disciplinares sino también la recuperación de conocimientos culturales más amplios que los aprendidos en la escuela. Así, por ejemplo, a la hora de resolver la primera consigna, la indicación sobre el registro del español de Buenos Aires no precisa, en principio, mayores aclaraciones: en tanto hablantes, todos –incluidos los estudiantes– manejamos, de modo más o menos explícito, ciertos saberes sociales y culturales acerca de la lengua que nos permiten advertir, por ejemplo, que un texto como el de la edición de Alianza de *El guardián entre el centeno* no corresponde a la variedad rioplatense del español, o que Holden se expresa de modo informal a lo largo de la narración. Los adolescentes y jóvenes que transitan la escuela secundaria y a quienes podemos invitar a escribir (Finocchio, 2016) mediante consignas como las que aquí propongo no son solo estudiantes sino sujetos discursivos que, a la hora de escribir, pueden actualizar en la escritura su propio capital cultural y buscar en su propia experiencia los materiales más adecuados a su propósito (Alvarado, 1997; Bourdieu, 1999).

## II

Volvamos por un momento al libro álbum *Zoom*. Si pasamos la página, veremos que el gallo cuya cresta se destacaba al principio es ahora observado a través de una ventana por dos chicos. Avanzando algunas páginas más, contextualizamos la acción de mirar y advertimos que tiene lugar en una suerte de granja o en un pueblo. Volviendo a nuestra carpeta de Lengua, levantamos la vista y vemos un pizarrón poblado de palabras, paredes cubiertas de láminas con imágenes y textos y un pupitre, ilegalmente escrito, que mira al frente del aula. La escritura atraviesa el espacio escolar y, específicamente en la escuela secundaria, es requerida por numerosas tareas que se les plantean a los estudiantes en las diversas materias. Sin embargo, aun reconociendo que los estudiantes escriben y deben aprender a escribir en todas las áreas (Gaspar, 2005), la enseñanza de la escritura suele estar ligada al área de Lengua y desligada del resto de las asignaturas.

Quedémonos, por un momento, en el aula de Lengua. Martín Kohan provocativamente sostiene: “Uno puede alcanzar a percibir en las novelas sobre colegios lo que no podría ver ni con 100 horas de observación, porque la literatura, efectivamente, toma los materiales de la realidad, pero hace otra cosa con eso” (Abramowksi y Dussel, 2008, p. 62). Aunque no se refiere específicamente a las prácticas de escritura, esta observación es interesante para pensar en las consignas que invitan a escribir en el área de Lengua y Literatura. En efecto, las consignas de escritura de invención o de ficción (Alvarado, 2003) como las de las páginas anteriores no solo promueven la formación de lectores y escritores al poner en juego la escritura literaria y la imaginación sino que también favorecen el desarrollo de habilidades que exceden la producción de textos de ficción (Finocchio, 2005, 2016) y que son relevantes para la escritura de otros textos en otras asignaturas, de manera que su resolución constituye también una práctica potencialmente capaz de retroalimentar usos más bien técnicos de la escritura en otras áreas disciplinares. Así, por ejemplo, la primera consigna coloca a los estudiantes en el lugar de espectadores críticos y supone la expresión de opinión sobre la puesta en escena de una obra de teatro. Aunque no es el objetivo de la consigna ni está pautado en ella, es previsible que la dimensión argumentativa emerja a la hora de justificar los juicios de valor emitidos, lo que puede ser el punto de partida para trabajar, en el marco de una secuencia didáctica, el discurso argumentativo. Este trabajo, a su vez, puede ser beneficioso para abordar, fuera del área de Lengua, la lectura de medios masivos de comunicación o de textos académicos de, por ejemplo, el ámbito de las ciencias sociales.

Más allá de la formulación de las consignas, es innegable que los estudiantes de escuela secundaria deben resolver problemas de escritura en todas las disciplinas. Por lo tanto, el trabajo en el aula de Lengua se podría articular, en un proyecto escolar más amplio y a largo plazo, con el trabajo en otros espacios curriculares vinculados con otras tradiciones disciplinares cuya consideración es central a la hora de proponer prácticas de escritura a través del currículum (Navarro y Revel Chion, 2013). En definitiva, se trata de poner sobre el pupitre ilegalmente escrito, que mira al frente del aula, propuestas educativas que atañen no solo a los docentes del área de Lengua sino a los docentes de todas las áreas en todos los niveles del sistema educativo.

### III

Sigamos hojeando el libro álbum *Zoom* y avancemos un poco más. Nos quedamos en la parte en la que dos chicos en un pueblo observan a un gallo a través de una ventana. Al cambiar de página, descubrimos ahora que el pueblo no es sino una maqueta en la que una mano femenina acomoda una casa cercana al espacio donde los chicos observan al animal. De manera análoga, alejando un

poco más el zoom, el aula, con todos sus soportes de la cultura escrita, se puebla ahora de voces que murmuran esperando a la o el profesor y deviene un punto privilegiado de encuentro entre generaciones. Encuentro que no se encuentra exento de desencuentros entre quienes entraron en las pantallas a través de la cultura escrita –manuscrita o impresa– y quienes entran en la cultura escrita a partir de una experiencia construida en torno a las pantallas (Chartier, 2011).

Si bien la educación implica, de por sí, una situación de encuentro constante entre generaciones diferentes, pongo el acento en el encuentro intergeneracional que se produce cuando invitamos a nuestros alumnos a escribir mediante consignas como las que vimos más arriba y, fundamentalmente, en la potencialidad que tales consignas tienen de develar, en la escritura, algo de sí mismos. Aunque las propuestas de escribir un comentario crítico de la representación de la obra de Shakespeare y un relato de iniciación asumiendo, respectivamente, las voces y los puntos de vista de Holden y de Romeo, no suponen necesariamente develar algo del orden de la intimidad, se insertan en prácticas de subjetivación susceptibles de ocurrir en el espacio escolar: adoptar el punto de vista de un ser de papel como lo es un personaje literario puede suponer, de modo indirecto, hablar de uno mismo fingiéndose otro. Algo no menor si pensamos que lo que tienen en común los jóvenes –y lo que, al mismo tiempo, los diferencia de los adultos– es algo que en principio parece obvio pero que conviene recordar: su identidad está en proceso de construcción (Cano, 2011). En este sentido, no solo la escritura sino también la lectura se vuelven prácticas vertebradoras del acceso de los jóvenes a la cultura en el contexto escolar ya que, más allá de la distancia entre ambos universos de referencias, la escuela secundaria, aun siendo persistente en su formato a pesar de sucesivas reformas (Tiramonti, 2015), sigue siendo potencialmente capaz de ofrecer a los jóvenes la posibilidad de acceder a la inclusión en la cultura.

Si la lectura es capaz de habilitar un diálogo entre generaciones (Manguel y Holdengräber, 2007), la escritura posibilita la configuración de una identidad y una experiencia del yo (Cano, 2011). Escribir en el aula, entonces, mediante consignas seriamente pensadas y formuladas, es una práctica potencialmente significativa para los estudiantes que transitan la escuela hoy, cuya identidad puede configurarse y desplegarse, dependiendo del soporte, en hojas de carpeta o en documentos de Word. De ahí, entonces, la necesidad de pensar seriamente en el diseño de consignas que, al mismo tiempo que aborden saberes y contenidos disciplinares específicos y contemplen las particularidades de los estudiantes para quienes están pensadas, puedan potencialmente concitar sus intereses, interpelándolos y convocándolos a construirse subjetivamente a través de la escritura.

#### IV

Si aceptamos, una vez más, la invitación de Istvan Banyai y seguimos alejando el zoom, llegaremos al momento en el que nos damos cuenta de que la mujer que mueve la casa en la maqueta tampoco es real, sino que forma parte de la ilustración que aparece en la contratapa de una revista. Llegados a este punto, intentemos reconstruir mentalmente el camino que nos fue llevando desde la primera página. Ahora, la cresta del gallo que veíamos al principio cobra otro sentido. Lo mismo vale para la escritura en la escuela y las múltiples capas de análisis que podemos andar y desandar en su exploración. Comenzamos por las consignas, continuamos por el aula y los estudiantes y ahora, teniendo en mente este panorama, podemos avanzar un paso más e invitar a entrar en escena a los docentes de escuela secundaria.

Asegurar las condiciones de posibilidad de una transmisión de la escritura como la que aquí proponemos implica, además de revisar las propuestas con las que en el aula invitamos a escribir, interrogar el rol docente desde el que acompañamos e intervenimos sobre los textos escritos por nuestros estudiantes. Para ello es importante, ante todo, reconstruir el vínculo personal con la escritura y la experimentación con la palabra escrita, reflexionando sobre las propias prácticas aun cuando la lectura y la escritura muchas veces no devienen objeto de enseñanza explícita en la formación docente (Finocchio, 2010). ¿Es posible, de otro modo, producir una experiencia de la escritura en la escuela, si no experimentamos nosotros mismos esa experiencia? Es necesario, asimismo, interrogar los modos en que se despliegan nuestras intervenciones como docentes en el afán de promover el acceso de los estudiantes a la cultura escrita. De modo coherente con las consignas de escritura aquí propuestas, cabe la triple consideración de pensar(nos) a los docentes de escuela secundaria como mediadores en la transmisión de la cultura escrita (Petit, 2016), como autores o productores de consignas que operan como pretextos que orientan la escritura de otros textos y como lectores críticos de las escrituras de los estudiantes (y productores de devoluciones) a partir de la guía proporcionada por la consigna misma (Alvarado, 2003). La devolución orientada por las “vallas” de la consigna que podamos hacer a los textos escritos por nuestros estudiantes a partir de nuestra invitación a escribir es un punto clave. Seríamos bastante reduccionistas si nos dedicáramos a intervenir solamente agregando tildes, suprimiendo comas y circulando en verde palabras fonológicamente plausibles pero ortográficamente incorrectas. Del mismo modo que es reduccionista, en cierto sentido, limitar las prácticas de escritura al servicio de la comprobación de determinados contenidos previamente abordados.



Pensar nuestro rol en estos términos nos lleva, a su vez, a pensar en la posibilidad de acortar la distancia entre la cultura escolar de nivel medio y las culturas juveniles y de, por qué no, aventurarnos a encarar en nuestras aulas innovaciones en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, infrecuentes en este nivel (Tiramonti, 2015). Claro que esto involucra también las condiciones materiales (y del tiempo) del trabajo docente: abordar la escritura de textos requiere de un tiempo y una disponibilidad de los que muchas veces se carece, en especial cuando se trabaja no solo dentro de cursos numerosos sino también con numerosos cursos.

Yendo un poco más allá y alejando el zoom, saliendo del aula y la escuela hacia el nivel secundario en particular y el sistema educativo en general, otras problemáticas sobrevienen en nuestro recorrido. Por una parte, si en el tramo de la escolaridad que nos convoca se tiende a presuponer que los estudiantes, dada su trayectoria, deberían estar incluidos en las prácticas de la cultura escrita, ¿a qué obedece la ausencia de la escritura de textos en los operativos de evaluación? ¿Por qué no se incluyen consignas ni tareas de producción de textos en las pruebas Aprender que evalúan a los estudiantes del último año de escuela secundaria en toda la Argentina? Por otra parte, dado que la escritura –y su contracara: la lectura– es una práctica estructural en los procesos de escolarización, una práctica social que permite establecer lazos con otros y una práctica cultural que conlleva destrezas y saberes cuyo dominio es de gran valor para la inclusión social (Brito et al., 2016), ¿cómo garantizar que la escuela secundaria, con sus lógicas y dinámicas de fragmentación (Tiramonti, 2015), sea una escuela verdaderamente inclusiva en la que todos accedan democráticamente al conocimiento y a la cultura? ¿Cómo promover la igualdad de oportunidades educativas y compensar el efecto de las condiciones socioeconómico-culturales sobre el aprendizaje escolar? Aunque se trate de problemáticas complejas y por más que sean numerosos los actores sociales involucrados, conviene volver al punto de partida, que no es sino un punto de encuentro entre generaciones: el encuentro entre unos estudiantes y un/a docente en un aula. Es aquí donde el rol (y la responsabilidad) de los docentes como mediadores entre los adolescentes y jóvenes y la cultura emerge como punto de partida necesario e ineludible.

## V

Leyendo el libro álbum *Zoom* de atrás para adelante, es decir desde el final hacia el principio, podemos hacer el ejercicio inverso al que nos propone Istvan Banyai: ir cerrando el ángulo y achicando el campo del zoom para focalizar en pequeños detalles que se van haciendo visibles y que podemos recortar de contextos más amplios y entenderlos en tales contextos. Así, por ejemplo, no miramos con los mismos ojos al gallo del comienzo ahora que sabemos que está dentro de un mundo

de papel ilustrado en una revista. Hacer el camino inverso y volver a encontrarnos con la primera imagen después del recorrido aquí propuesto nos conduce, una vez más, a volver a mirar las consignas, esta vez con una mirada más fina. Pensando en términos de la transmisión de la cultura escrita en la escuela, afinar la mirada sobre las prácticas de escritura en el ámbito escolar forma parte del camino necesario para interrogar constantemente las propias prácticas como mediadores en un ejercicio de aprendizaje clave que, como dice Larrosa (2016), tiene que ver con el saber pero también con el pensar y, más específicamente, con el pararse a pensar lo que a veces ya se sabe.

Hoy aprender a leer y escribir continúa condensando un elevado nivel de deseabilidad colectiva y sigue siendo necesario no solo para la vida en sociedad sino también para acceder a otros lenguajes y otros saberes (Brito, 2011; Brito et al., 2016). Entre la obligatoriedad del nivel medio en la Argentina tras la promulgación de la ley 26.206 en el año 2006 y el deseo –y desafío– de hacer que los adolescentes y jóvenes continúen transitando el mundo de la cultura escrita, seguramente la tarea de continuar pensando posibles puntos de encuentro entre la cultura escolar y las culturas juveniles que incluyan a todos, garantizando no solo la permanencia en la escuela sino fundamentalmente aprendizajes duraderos y relevantes por parte de las nuevas generaciones, nos quede a los docentes que hoy somos adultos jóvenes y que, no muy lejos de los chicos y chicas que hoy transitan la escuela secundaria, crecimos en un mundo de papeles y pantallas. En este sentido, pensar desde nuestro lugar de mediadores prácticas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de la escritura mediante el diseño de consignas es una asignatura pendiente pero potencialmente capaz de volver la cultura escrita deseable y de que tenga lugar una experiencia de la escritura (y la lectura) en la escuela secundaria que esté al servicio de la construcción de la propia subjetividad y de la configuración de la relación con el mundo. Porque sí, como señala bella y lúcidamente Michèle Petit (2015), la realidad necesita de la fantasía para ser deseable, lo que se juega es la tarea de habilitar a partir de las prácticas de lectura y escritura la construcción de un mundo más habitable. Ante la falta de una problematización específica en la formación docente y en la cultura escolar, digo (escribo) en voz alta: la imaginación al poder. La imaginación de los docentes para formular consignas que inviten a los estudiantes a escribir.

## Notas

[1] Aunque, por razones de espacio, las resoluciones posibles –y efectivas– no constituirán el eje de la reflexión, es relevante señalar que las consignas que aquí incluyo fueron propuestas a –y resueltas por– mis estudiantes de cuarto año de una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires en 2018, y pueden encontrarse también en el blog del curso, disponible en: <https://literaturacuartosociales.blogspot.com/2018/06/trabajo-practico-partir-de-romeo-y.html>

## Bibliografía

- Abramowski, Ana y Dussel, Inés (2008): Entrevista a Martín Kohan. *Revista El Monitor de la Educación Común*, N° 16, marzo-abril. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 58-62.
- Alvarado, Maite (1997): “Escritura e invención en la escuela”. Iaies, G. (comp.). *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, AZ editora, pp. 45-50.
- Alvarado, Maite (2003): “La resolución de problemas”. *Propuesta Educativa*. Año 15, N° 26, vol. 1, junio. Buenos Aires, FLACSO, pp. 51-54.
- Alvarado, Maite y Silvestri, Adriana (2003): “La composición escrita: procesos y enseñanza”. *Cultura y educación*, vol. 15, N°1, pp. 7-15.
- Banyai, Istvan (1995): *Zoom*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (1999): *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.
- Brito, Andrea. (2011): “Lo mismo y lo otro. Cultura escolar, jóvenes y lectura”. Especialización en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Brito, Andrea; Cano, Fernanda; Finocchio, Ana María; Gaspar, María del Pilar (2016): “La lectura y la escritura. Saberes y prácticas en la cultura de la escuela”. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Brito, Andrea y Finocchio, Silvia (2009): “(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro. Entrevista a Anne-Marie Chartier”. *Propuesta Educativa*. Año 18, N° 32, vol. 2, noviembre. Buenos Aires, FLACSO, pp. 65-71.
- Cano, Fernanda (2010): “Leer y escribir con las nuevas tecnologías”. Brito, A. (coord.). *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Homo Sapiens, pp. 83-119.
- Cano, Fernanda (2011): “Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog”. Especialización en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Chartier, Roger (2011): “Pantallas y libros, en el mismo mundo”. Entrevista publicada en el diario *La Nación*, 21 de enero de 2011. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/cultura/pantallas-y-libros-en-el-mismo-mundo-nid1342531>
- Finocchio, Ana María (2005): “Escribir en la escuela”. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Finocchio, Ana María (2010): “La comunidad docente en busca de nuevos modos de pensar la formación”. Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Finocchio, Ana María (2016): “Cuando las consignas invitan a escribir”. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Gaspar, María del Pilar (2005): “La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área”. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Gaspar, María del Pilar (2011): “Alfabetización inicial: la imposible simplificación”. Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Grafein (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires, Altalena Editores.
- Hayes, John (1996): “A new framework for understanding cognition and affect in writing”. Levy, M. and Randsell, S. (eds.). *The science of writing*. New Jersey, Erlbaum, pp. 1-27.

- Hébrard, Jean (2006): "La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela". Conferencia dictada en la Jornada Presencial "Encuentros con lecturas y experiencias escolares". Buenos Aires, FLACSO-Argentina, agosto de 2006.
- Larrosa, Jorge (2005): "Una lengua para la conversación". Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 25-40.
- Larrosa, Jorge (2016): "Leer (y enseñar a leer) entre lenguas". Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Manguel, Alberto y Holdengräber, Paul (2007): "Una conversación sobre la lectura". Larrosa, J. (Ed.). *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Barcelona, Fundación Viure I Conviure.
- Navarro, Federico y Revel Chion, Andrea (2013): *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Petit, Michèle (2015): "Las palabras habitables y las que no lo son". Conferencia dictada en la 42ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Abril de 2015. Disponible en <https://www.fundacionluminis.org.ar/video/michele-petit-las-palabras-habitable-y-las-que-no-lo-son>
- Petit, Michèle (2016): "Al principio fue la experiencia lectora del Otro". Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Raiter, Alejandro (2009): Apuntes de psicolingüística. *La formación docente en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 63-72.
- Tiramonti, Guillermina (2015): "La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado". *Propuesta Educativa*. Año 24, N° 44, vol. 2, noviembre, Buenos Aires, FLACSO, pp. 24-37.