

Las prácticas del lenguaje escrito y sus repercusiones en tiempos de pospandemia

Beatriz María Suriani

Universidad Nacional de San Luis

Aceptado: junio 2022

Resumen *El presente trabajo aborda en primer lugar la noción de lectura, sus modelos subyacentes y sus implicancias didácticas. En segundo lugar, se detiene en las características del taller de escritura –participantes y componentes– como propuesta de intervención pedagógica. Por último, introduce una serie de consideraciones respecto del valor y vigencia de la palabra, especialmente desde el plano literario, en situaciones de pospandemia. En suma, con este estudio se apela a profundizar en torno a las relaciones entre los procesos de lectura y escritura y la competencia comunicativa, estético-literaria y sociocultural de los sujetos participantes de las prácticas discursivas. Se trata de un planteamiento que da cuenta de la amplitud y complejidad propia de todo contexto de interacción social.*

Palabras Clave prácticas del lenguaje, modelos de lectura, taller de escritura, pospandemia, literatura

Datos de la autora:

Beatriz María Suriani es Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura. Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Doctora en Educación. Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO) “Desarrollo léxico pragmático del lenguaje y el otro en las prácticas discursivas”.

Dirección de correo electrónico:
beatrizsuriani@yahoo.com.ar

Practices of written language and its effects in post-pandemic times

68

Abstract: *The present paper addresses, in first place, the notion of reading, its underlying models and didactic implications. Secondly, it focuses on the characteristics of the writing workshop - contestants and components- as a proposal for pedagogical intervention. Finally, it introduces a series of considerations regarding the value and validity of the word, especially from the literary point of view, in post-pandemic situations. In short, this study appeals to delve into the relationships between the reading and writing processes and the communicative, literary-aesthetic and sociocultural competence of the subjects participating in the discursive practice. It is an approach that accounts for the breadth and complexity of any context of social interaction.*

Keywords: *language practices, reading models, writing workshop, post-pandemic, literature.*

Introducción

El presente trabajo versa sobre las particularidades inherentes a la lengua escrita a través de un recorrido por los diferentes modelos de lectura y sus contribuciones didácticas. Asimismo, apela a resignificar el rol del mediador y el lector/escritor en relación con el taller de escritura. Por último, se abordan las implicancias de las prácticas del lenguaje en contextos de pospandemia.

Se trata de una propuesta que intenta brindar un marco para la reflexión desde un posicionamiento adoptado sobre la lectura y escritura, concebidas como procesos independientes pero complementarios que favorecen la filiación sociocultural y educativa de los sujetos. En tal sentido, las prácticas del lenguaje dan cuenta del rol de los sujetos como participantes activos en las distintas esferas de la comunicación discursiva, con un determinado bagaje cultural y lingüístico que funciona como punto de partida para el acceso a campos de saberes más amplios y el afianzamiento de los decires y sentires que conforman las subjetividades.

En torno a la noción de lectura

Previo al desarrollo de los modelos de lectura y sus conceptualizaciones teóricas, desde el posicionamiento adoptado se la define, siguiendo a Freire (2004), como un proceso en el que se aprenden y conocen simultáneamente de manera crítica el texto y el contexto, ambos trabados por una relación dialéctica. Desde esta perspectiva, el acto de lectura no se agota en la mera decodificación de la palabra escrita, sino que hay un continuo que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo.

La propuesta freireana sobre la lectura consiste en caracterizarla como un acto que implica una sucesión de tres tiempos: primero, el individuo efectúa una lectura previa de las cosas de su mundo que tiene que ver con su ámbito de pertenencia más próximo, con su campo semiótico, semántico afín. En el segundo momento, lleva a cabo la lectura de las palabras escritas, previo aprendizaje y, en el tercero, la lectura se prolonga en relectura y reescritura del mundo. Tal concepción se opone radicalmente a la mecanización y la memorización manifiestas que han predominado hasta no hace mucho tiempo en las instituciones formales, y en algunos casos todavía persisten.

En suma, y en concordancia con el pensamiento de Freire, es requisito indispensable el aprendizaje previo de la lectura crítica del mundo. Solo esto habilita una lectura crítica del texto y su relectura, que tiene que ver con una reescritura de la realidad desde una renuncia a la inocencia. Esto supone una toma de posición reflexiva y crítica que deja de lado la idea de que la lectura del texto es algo que viene dado y, por tanto, se opone a la concepción de un lector decodificador, ingenuo, autómatas o desinteresado que no puede aprehender su realidad ni involucrarse en esta. Así, entonces, la alfabetización se concibe como un acto cognoscitivo, creador y político, es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra. Un texto no es posible sin contexto: leer es reescribir este último.

Modelos de lectura

El modelo de lectura como “habilidad inteligente” tiene como principal representante a John Downing y predomina hasta la década del ‘60 (en Ferreiro y Gómez Palacio, 1986). Este autor se preocupa por estudiar los factores psicológicos fundamentales que afectan

al aprendizaje de la lectura, entendida como una destreza. ¿A qué se refiere con el término *destreza*? Parte de la idea de que su elemento clave consiste en el proceso de integración de todo el conjunto de conductas que constituyen la habilidad total. La integración se aprende mediante la práctica, por lo que a leer se aprende leyendo. A medida que hay más integración, mayor es el avance en la adquisición de una destreza o habilidad.

Según este enfoque, toda destreza comprende tres fases. La primera, llamada inicial o cognitiva, ocurre cuando un alumno debe determinar qué hacer en una situación que le resulta poco familiar. De allí que, para enseñar una destreza, es necesario que la tarea sea en sus etapas iniciales claramente comprensible. En la etapa de dominio los alumnos y las alumnas tratan de hacer más precisa la ejecución de la destreza, se ejercitan hasta lograr un alto grado de precisión, casi sin errores. Durante la de automatización, están en condiciones de practicar la destreza sin esfuerzos, automáticamente, y continúan haciéndolo mientras no se presente un problema imprevisto que los fuerce a hacerse consciente de sus propias acciones nuevamente.

En suma, la preocupación de la escuela desde este enfoque es la enseñanza de la lectura inicial apoyada en el desarrollo de la habilidad para el reconocimiento de las palabras, por lo que la comprensión solo se alcanza después de la lectura de los signos escritos. Nótese que el énfasis está puesto en la enseñanza de la decodificación, en tanto que las prácticas de lectura se reducen a la comprensión literal. Asimismo, dado que la el acto de leer se da desde el texto hasta el lector, este último se constituye en un sujeto pasivo, receptor de todo lo que los demás –padres, maestros, entre otros– han decidido “depositar” en él.

En la práctica se gestan dos tipos de lectura: la del texto escolar, que es la que enfatizó la escuela, por ser obligatoria, formal, importante, la lectura que debe ser bien leída –pronunciación y entonación– y está hecha para aprender; frente a la lectura informal, constituida por textos literarios, a la cual se le restó importancia, en tanto no necesita ser bien leída ni recordada, sino que se relaciona con el disfrute y la dispersión.

El modelo interactivo, en auge durante las décadas del '70 y '80, de amplia difusión a partir de los estudios de Solé (2009), advierte que durante la lectura se produce una interacción entre el emisor y el receptor: interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que ofrece el texto. Asimismo, en este proceso de lectura se entrelazan otros datos, que van más allá del texto y del lector, referidos al autor y la situación. Este conjunto de información permite reconstruir los sentidos expresados por medio de la lengua escrita.

Desde este enfoque se sostiene que al comienzo de la lectura se inicia un procesamiento ascendente, desde los procesos más elementales a los más complejos, es decir, desde la decodificación de las claves acústicas o visuales hasta la representación del texto (*bottom up*). No obstante, a medida que se avanza en la lectura también se activan los esquemas desde la memoria semántica que posibilitan ir construyendo el significado a través de un procesamiento descendente (*top down*).

Para llevar a cabo un acto de lectura exitoso se emplean diversas estrategias en función de las exigencias del texto. Una estrategia es la elección de un determinado procedimiento para obtener, evaluar y utilizar información con bajo costo y riesgo mínimo; se usan antes y durante la lectura, pero también se desarrollan y modifican después de la lectura.

El interés de este modelo radica en la concepción de la lectura como un proceso –ya no como un producto acabado– complejo y estratégico que no se limita a los estímulos físicos sino que requiere para completarse de los esquemas mentales, esto es, de una competencia comunicativa y enciclopédica que excede la acción de decodificar.

En cuanto al modelo de lectura transaccional, este cobra importancia durante la década del '90, a partir de la confluencia de los aportes de la psicolingüística y la sociolingüística, cuyo precursor es Goodman, y de la teoría literaria con las contribuciones de Rosenblatt, y continúa, con variantes, hasta la actualidad (en Dubois, 2015).

Desde este enfoque toda lectura es un acontecimiento o una transacción –acuerdo o pacto– que implica a un lector en particular, un patrón de signos en particular, un texto

que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. El significado no existe de antemano sino que se despierta durante la transacción entre el lector y el texto.

Rosenblatt se detiene en la actitud selectiva del lector que suscita dos puntos de vista: eferente y estético. El primero alude al tipo de lectura cuya atención recae en lo que se extrae y retiene luego del acto de leer, por lo que el interés está puesto en los aspectos cognitivos, lógicos, referenciales y cuantitativos del significado. En cambio desde el punto de vista estético se enfatizan las vivencias que surgen durante el acto de lectura, con un marcado predominio de los sentidos, sentimientos e intuiciones.

En síntesis, la importancia de este modelo reside en la concepción de la lectura como un proceso altamente complejo en el que confluyen tanto información lingüística como extralingüística, para que tenga lugar la necesaria transacción entre el lector y el texto, según el punto de vista adoptado y las particularidades contextuales, por lo que se atiende tanto a las claves textuales como a los conocimientos previos, objetivos y estrategias del lector.

A partir de los estudios más recientes, que confluyen en el modelo interactivo y transaccional, la alfabetización pasa a concebirse de una forma más amplia, esto es, excede un acto mecánico de mera decodificación para definirse como el pilar de acceso a la cultura escrita, de acuerdo con los bienes culturales y simbólicos constitutivos de la socialización del sujeto. Esto supone que desde pequeños empiecen a identificar las particularidades inherentes al lenguaje escrito en sus múltiples soportes y según diferentes propósitos en consonancia con su contexto y en relación dialéctica con la realidad. Así, es importante que, de forma gradual, se propicien prácticas en las que se visibilice la función social de la lectura y la escritura como un patrimonio cultural y un sistema de comunicación que posibilita fijar, difundir y ampliar el universo cognoscitivo humano: sistematizar los saberes, conservarlos, compartirlos y transmitirlos. Paralelamente, se debe enfatizar el acercamiento a la lectura estética, centrada en el goce, el esparcimiento, lo lúdico e imaginativo.

Se trata, en definitiva, de que las prácticas de lectura pongan el acento en la formación de lectores críticos, no meros “traductores” de letras escritas, desde instancias que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la socialización, el diálogo y el encuentro, y de la competencia estético-literaria mediante experiencias lectoras “antiutilitarias” que den cauce al disfrute, el placer, la evocación, la invención y la imaginación.

La concepción del taller de escritura como propuesta de intervención pedagógica

Etimológicamente el término “taller” deriva del francés, *atelier*, y significa lugar en el que se hace un trabajo o una obra con las propias manos.

Ahora bien, en el caso específico del taller de escritura, como tal, supone actos previos de lectura, en tanto si bien ambos procesos –el de lectura y escritura– son independientes están mutuamente imbricados. Al decir de Lardone y Andruetto (2005, p.11) el taller puede definirse como “un camino de exploración que se gradúa en un proceso de apertura a nuevos modos de escribir y de leer. De ese diálogo entre libros/lectores/autores, surge la creación e incluso acaso el valor de la reescritura, el trabajo con su herramienta, la palabra”.

Así concebido, el espacio de un taller de escritura se propone como un trabajo complejo de búsqueda, exploración y descubrimiento en el que subyacen prácticas de escritura inventiva que ponen en primer plano el valor de la palabra con lo que tiene de polisémica y ambigua. En tal sentido, un taller se piensa desde el placer que suscita la multiplicidad de géneros y sus infinitas hibridaciones en el sentido bajtiniano.

Asimismo, la elección del taller implica un marco teórico que otorga sentido al hacer; desde un punto de vista metodológico, involucra la ruptura con la lectura literal, lo previsible, lo oficial y otras variables que atraviesan la rutina escolar; por último, desde un punto de vista pedagógico didáctico, dirime las asimetrías y el mediador es también participante activo y hacedor (Holzwarth et al., 2007).

Lo más interesante de un taller de escritura son sin duda las múltiples posibilidades que brinda, es decir, el hecho de que está en constante cambio, abierto a lo desconocido, a nuevos intereses y desafíos que hacen de la palabra un verdadero insumo para el arte en su pleno sentido, más allá de los grupos y contextos que se presenten:

La palabra taller mantiene vivo lo artesanal, la idea de que es posible trabajar el lenguaje como si fuera una arcilla. A la vez, como se trata de escribir con palabras de las que cada uno se ha apropiado de distinta manera, palabras de las que el cuerpo puede hacerse eco, la experiencia de escribir es la celebración de la variedad de la vida y de lo inagotable de su significado. (Lardone Andruetto, 2005, p. 18)

En síntesis, el taller se asume como una toma de posición que desafía los moldes tradicionales de las prácticas de lectura y escritura, para dar lugar y protagonismo a las diferentes voces y miradas, y así interpelar el sentido del hacer desde una dinámica que, lejos de condicionar, apela a movilizar: “El objetivo último del trabajo de taller es la vivencia de una palabra propia, una palabra que siendo de todos (de todos y de uno es el lenguaje, social y a la vez individual) se sienta como propia y en tanto propia armada, desarmada, rota, modificada, descubierta, valorizada o revalorizada” (Lardone y Andruetto, 2005, p.19).

El taller de escritura como propuesta de intervención pedagógica para diferentes edades, en espacios formales y no formales, requiere de una determinada modalidad de trabajo que propicie actividades variadas en las que se combinan experiencias vividas y experiencias lectoras. Así, en este apartado, se plantea una posibilidad de taller, entre tantas otras, no a la manera de una receta o un molde, sino como un disparador, una ayuda, una guía que rompe el diseño homogeneizador.

Cabe agregar además que, por sus características, el mediador comparte variedad de libros, géneros y temáticas y puede brindar materiales provenientes de la música, la plástica, fotografía, entre otros, dado que la motivación para la escritura no se circunscribe a la palabra en sentido estricto.

Una propuesta de taller requiere:

- Tiempo: se tiene en cuenta tanto la extensión general (semanal, quincenal, mensual, etc.) como el número de clases y el horario que abarca cada clase. No se debe perder de vista que como toda práctica involucra imprevistos y emergentes, a la vez que supone una coordinación entre el mediador y los participantes. Por sus características, el coordinador controla y pauta los horarios y contribuye al orden, pero sin ejercer presión alguna.
- Espacio: dado el tipo de actividad que supone, se recomienda prever la ubicación en rondas y respetar además los intereses e iniciativas personales en lo que a esto respecta.
- Mediador: es el encargado de coordinar, por lo que se espera que sea un lector asiduo de obras, a la vez que resulta óptimo que tenga experiencias previas en la escritura. Aunque modera y acompaña al grupo, además de negociar instancias, por momentos se funde con ellos.
- Participantes: generalmente en los espacios no formales se trata de grupos heterogéneos, lo cual conlleva una mayor complejidad para aunar intereses, gustos, conocimientos, vivencias, entre otros. Quienes participan aceptan tácitamente el pacto que supone vivenciar la palabra como objeto que va desplegándose hasta adquirir forma. Si bien el coordinador brinda sugerencias y líneas de acción, todo taller está abierto a la libre expresión y a estímulos que trascienden lo propuesto.
- Dinámica de trabajo: dependen de la situación comunicativa, los objetivos y la finalidad que se persiga. En este caso, se proponen ciertas secuencias que funcionan como organizadores, pero que están abiertas a cambios, sugerencias o agregados del grupo:
 - Motivación: el coordinador crea un clima, de acuerdo con lo que se trate, favorable para el desarrollo de la imaginación, la emoción y la expresión. Puede brindar materiales diversos de escritura, acompañados con imágenes y música, y cualquier otro insumo que contribuya con los objetivos del taller.

- Consigna: es una de sus claves. Debe ser clara, sencilla y precisa. Intenta plantear un problema y suscitar el interés por resolverlo en un tiempo pautado. Aquí el coordinador pone en juego su máximo potencial para que la consigna resulte interesante y a la vez entretenida, y se convierta en un disparador para la originalidad, los juegos del lenguaje, el disparate, el humor, la transgresión, entre otros: “Las consignas del taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje” (Alvarado, 2001, p. 38).
- Tiempo de escritura: se circunscribe a la producción en el ámbito del taller. Se intenta promover una escritura ágil, sin reglas fijas, en la que predomine el juego y el azar, desde la estimulación sensorial y la espontaneidad. El tiempo debe ser breve porque justamente se intenta dar cauce a lo intuitivo, lo azaroso e imaginario desde un trabajo con la palabra placentero y accesible. La extensión dependerá también del perfil de los integrantes del taller, el tema, la edad y las características de sus participantes, la consigna propuesta, entre otros.
- Lectura de las producciones: da cierre al encuentro. Si bien en esta instancia resulta ideal que todas y todos puedan expresarse y compartir sus escritos, se debe respetar a quienes por diferentes razones –timidez, nerviosismo, indecisión, etc.– no quieren participar abiertamente.
- Cierre: en este último momento se realiza una puesta en común o socialización de la experiencia en sí, respecto de las vivencias y emociones suscitadas durante el encuentro, que puede complementarse con un breve escrito a cargo del coordinador u otro integrante a modo de despedida.

Lo expuesto en torno al taller de escritura y sus implicancias didácticas pone en evidencia la complejidad que supone ser, por un lado, un mediador de la lectura para generar procesos de escritura, y, por otro, un artesano de la palabra en el marco de una

propuesta que trasciende la rutina escolar. En tal sentido, el coordinador o tallerista, y sus experiencias como lector y promotor, resultan fundamentales para interpelar el universo literario en un grupo interesado por la escritura inventiva.

Definir el taller desde el trabajo artesanal con la palabra permite resaltar las particularidades de una actividad que requiere un proceso detenido para desarrollar ciertas destrezas y habilidades. Se trata de una actividad que no puede ser evaluada en los términos convencionales porque lo que se pone en juego está relacionado con la perspectiva que se construye en torno al acto de lectura y escritura concebido como un hecho social, y por tanto históricamente situado, que se inscribe en la subjetividad de un sujeto y está ligado al contexto de producción y recepción. Por eso, no resulta fácil dimensionar lo que tales actos generan en este tipo de espacios, caracterizados por una movilidad y emergentes que trascienden las categorías estáticas y los criterios tradicionales de la praxis.

En suma, se apela a enfatizar el potencial del taller de escritura como un espacio de resistencia que defiende a ultranza la imaginación, la creatividad y el empoderamiento de los lectores.

Repercusiones de la (pos) pandemia en el campo de las prácticas del lenguaje

Antes de ahondar en esta temática, conviene en primer lugar delimitar el sentido que adquiere el término *prácticas del lenguaje*. Es un concepto amplio, que va más allá de la idea del lenguaje como sistema de signos que se deben codificar/decodificar, para dar paso a la concepción de la lengua como vehículo de comunicación y representación. Pone en primer plano a la lengua en uso, en situaciones concretas de interacción social: ya no hay un hablante, oyente y contexto ideal sino real.

En el ámbito educativo, alude a los contenidos y propuestas de trabajo vinculados con las cuatro macrohabilidades lingüísticas: leer, escuchar, hablar y escribir. En tal sentido, las prácticas del lenguaje se orientan a desarrollar y acrecentar la competencia

comunicativa oral y escrita, esto es, a la formación de usuarios de la lengua capaces de interactuar de forma autónoma y efectiva en múltiples situaciones de comunicación.

Ahora bien, ¿qué lugar ocupa la didáctica de la lengua en el campo de las prácticas del lenguaje? La didáctica de la lengua resulta nodal para tales prácticas porque está atravesada por múltiples disciplinas de distintas ramas de las Ciencias del Lenguaje y de la Educación. Debe su especificidad al hecho de que, tal como su nombre lo indica, abarca un conjunto de discursos elaborados acerca de la enseñanza y el aprendizaje del complejo de saberes que constituye la lengua. Por ello, se atiende a los distintos lineamientos curriculares y diseños metodológicos referidos a las prácticas del lenguaje, de acuerdo con determinados criterios disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares y propósitos educativos.

El niño manifiesta una determinada lengua materna y un bagaje sociocultural que funciona como punto de partida y acciona futuros saberes y haceres. Este acervo sociolingüístico se constituye en la identidad que configura a los sujetos mediante un idiolecto, conformado por el dialecto, sociolecto y cronolecto (Halliday, 1982). La escuela no puede desconocer la herencia y trayectoria cultural y lingüística singular al momento de llevar a cabo las propuestas de lectura y escritura.

Las prácticas del lenguaje en el marco de la “nueva normalidad” requieren acompañar y sostener la palabra en sus múltiples manifestaciones, desde la virtualidad y la presencialidad, con ciertas intermitencias dadas por las limitaciones e imprevisibilidades propias de la situación vigente. En el caso de la virtualidad, no se debe perder de vista que se diluyen algunos aspectos centrales de la comunicación discursiva oral en presencia: la posibilidad de interactuar e intercambiar roles de forma más dinámica y espontánea, y los variados recursos paralingüísticos que inciden en la relación entre los interlocutores que comparten el mismo espacio.

Respecto del plano artístico relativo a las prácticas de lenguaje, se concibe a la literatura como un hacer social discursivo que tiene relación directa con las circunstancias en que se produce (van Dijk, 1987). En tal sentido, la idea de la escucha y la lectura de obras

literarias como actividad asociada a la posibilidad de canalizar los grandes problemas de la existencia humana, acaecidos en los distintos momentos históricos, ha sido el *leit motiv* de escritores, mediadores, oyentes y lectores que pueden encontrar en el arte una fuente de “inspiración” y de apertura a saberes muchas veces inasibles en la vida cotidiana. La transmisión de la literatura en estos casos es una posibilidad de interpelar a un mundo que cambia vertiginosamente y, por tanto, en el que se viven situaciones de incertidumbre e indefensión frente a lo imprevisto y no conocido.

Las prácticas que movilizan el encuentro con la literatura, en sus más diversas variantes, pueden aquí convertirse en un cauce para atemperar, crear, motivar, movilizar, criticar, reflexionar, y, lo que es más importante aún, para transformar la realidad

Este siglo XXI, paradójicamente de grandes avances científicos y tecnológicos, debe hacer frente a un virus que puso en jaque a la población mundial, derriba creencias y supuestos arraigados y desestabiliza los “lugares seguros”. Al respecto, se está viviendo un momento paradigmático en la historia de la humanidad; hay un quiebre –un antes y un después– que deja entrever tres grandes tópicos literarios: la fragilidad del ser humano, la muerte igualadora y la finitud de la vida.

La literatura puede convertirse en un puente que atraviesa barreras de todo tipo: recrea vivencias, atesora recuerdos, estrecha vínculos, acorta distancias... En particular, las obras literarias, con su invitación a adoptar una postura estética, entran allí donde dejan huellas que sanan, salvan, acompañan, distraen, liberan: todo está en la palabra que da voz a la expresión del arte en sus más amplias aristas. Es en épocas de fuertes cuestionamientos donde los vocablos toman el protagonismo y dejan entrever la más amplia gama de experiencias, sentimientos y emociones. Cobra entonces especial relevancia la exploración de variedad de obras, el sentido de la lectura en voz alta y silenciosa, solitaria y compartida, el recitado, la mediación poética y promoción cultural.

En suma, el valor de las prácticas del lenguaje en el contexto actual radica en que promueven la posibilidad de transitar espacios en los que se juega el valor de la palabra

desde haceres y decires nuevos que invitan a repensar(nos) y a reencontrar(nos); a compartir mediante la escucha, el diálogo y el debate.

A modo de despedida

En un contexto pleno de incertidumbres, ansiedades y temores puede la palabra, en sus múltiples vías de expresión, ser un medio de apertura y manifestación que visibilice y represente las más diversas vivencias humanas, pero que también decante en un cambio tan necesario y trascendental para un mundo que sin duda ya no es el mismo:

En estos tiempos en los que predomina la lógica del marketing, por encima de la lógica intelectual o cultural, se requiere necesariamente del apoyo de los poderes públicos y de los lectores que compran libros para no abandonarse a una servidumbre voluntaria y salvaguardar el mundo que no queremos perder. (Chartier, 2020)

Aquí, quienes tienen a su cargo la conducción de las políticas educativas y los propios actores del acto educativo adquieren una especial relevancia como facilitadores, promotores y mediadores de la cultura escrita para su transmisión y pervivencia.

Así, el rol del docente hoy, en tanto gestor cultural, especialmente en el campo de la lengua y la literatura, radica en promover la búsqueda de información, dar cauce a la imaginación, a los deseos, a los sinsabores desde los “nuevos tiempos que corren”. Al respecto, se busca recuperar los vocablos que atestiguan la voz de un otro que significa y resignifica, esto es, que se hace eco de la “cadena de la comunicación discursiva” (Bajtín, 1985) al poner en tensión un cúmulo de subjetividades, saberes y aconteceres que dialogan y trascienden la inmediatez y lo temporal.

Especialmente, en la situación actual, la palabra es origen y destino; una invitación al reencuentro y una forma de atemperar y socializar la profunda crisis y sus consecuentes efectos devastadores para la existencia humana.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (Coord.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Manantial.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Chartier R. (2020). La edición en tiempos inciertos. Charla en Feria de Editores 2020. <https://www.youtube.com/feriadeeditores>
- Dijk, T. van (1987). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica*. Aique.
- Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (Eds.). (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Holzwarth, M., Hall, B., y Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Lardone, L., y Andruetto, MA. T. (2005). *La construcción del taller de escritura*. Homo Sapiens.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Graó.