

UNA EXPERIENCIA REVELADORA¹

RICARDO COSTA²

RESUMEN

El artículo es un capítulo del libro *Formar escritores para formar lectores* que el autor Ricardo Costa ha cedido para su republicación con el objetivo de hacer circular el libro. El material tiene que ver con la recopilación de experiencias de lectura y escritura de un taller de literatura en la Biblioteca Popular “Jorge Fonseca” ubicada en la ciudad de Centenario, precisamente en el barrio Sarmiento, distante a 15 km. de la ciudad de Neuquén. En el capítulo se narran las intervenciones y las lecturas del taller donde por un lado se destaca el intercambio intergeneracional como una característica revitalizante en la conversación literaria y se reflexiona sobre la necesidad de trabajar en favor de la restitución de la conciencia y del goce de la palabra en los más jóvenes. Por otro lado analiza la posición que toman las y los que se asumen lectores: una actitud epistémica y transgresora de las formas. Por último, desarrolla lo que ocurre cuando se lleva adelante una propuesta de escritura como moción pedagógica para mejorar la comprensión lectura.

PALABRAS CLAVE: ESCRITORES-LECTORES-LECTURA-MEDIADORES DE LECTURA

¹ La presente publicación es un capítulo del libro *FORMAR ESCRITORES PARA FORMAR LECTORES* (Ed. De La grieta, 2018) que el autor ha cedido para republicar en nuestra revista con el objetivo de promover y hacer circular el libro que ha puesto a disposición de lxs lectores. Para conseguir la versión digital deben comunicarse con su autor a quién encontrarán en sus redes sociales o comunicarse con nuestra revista al mail: revistadaraleer@gmail.com. Agradecemos y celebramos su decisión de dar a leer el trabajo sostenido de tantos años como tallerista y referente de la poesía patagónica.

² RICARDO COSTA es escritor y docente. Reside en Neuquén, Patagonia Argentina. Entre otros títulos de poesía, ha publicado: *Teatro teorema* (Premio Fundación Antorchas 1996. Ed. Libros de Tierra Firme, Buenos Aires, 1996); *Danza curva* (Premio Fondo Nacional de las Artes 1998. Ed. Del Dock, Bs. As 1999); *Veda negra* (Ed. Del Dock, Bs. As 2001. Tercer Premio Neruda de Poesía. Temuco, Chile 2000. Ed. Del Dock, Bs. As 2001); *Mundo crudo, Patagonia Satori* (Premio Internacional de Poesía Macedonio Palomino para obra publicada, México 2008. Ed. Limón, Neuquén, 2005); *Fenómeno natural* (Premio Nacional de Poesía Javier Adúriz 2012. CEDIC, Buenos Aires 2012) y *Crónica menor. Antología mezuquina* (Ediciones con DobleZZ, Neuquén 2015). En cuanto a ensayo, ha hecho lo propio bajo los títulos: *Un referente fundacional* (Ed. El Suri Porfiado, Bs. As, 2007) y *Formar Escritores Para Formar Lectores* (Ediciones de La Grieta. San Martín de los Andes, 2019). En género novela, ha publicado: *Fauna terca* (Ed. El Suri Porfiado, Bs. As, 2011) y *Todos tus huesos apuntan al cielo* (Premio Internacional de novela Avilés Fabila, México, 2019. Editorial Ink). Durante el período 2001-2013, fue Director del ISFD N° 9, Paulo Freire. Desde 2009, coordina el taller de capacitación docente FORMAR ESCRITORES PARA FORMAR LECTORES.

Meses más tarde de la crisis 2001-02, momento en el que la Argentina padecía el derrumbe económico, político y social más dramático de su historia, la comisión directiva de la Biblioteca Popular Jorge Fonseca³ me propuso asumir la coordinación del taller literario programado para entonces. Se trataba de una biblioteca relativamente nueva y, como tal, cargaba en su haber con el entusiasmo que le es propio a todo proyecto que tiene como fin responder a las necesidades y demandas de la comunidad, más cuando las múltiples urgencias de época imponían esfuerzos mancomunados para combatir la crisis.

A pesar del clima de incertidumbre que cundía por entonces, la convocatoria lanzada por 'la Fonseca' tuvo una más que aceptable acogida a nivel barrial. De allí que lograra conformarse un entusiasta grupo de debutantes talleristas. Aunque heterogéneo en su conformación etaria, el interés por iniciar la actividad fue de por sí alentador. Es más, las diferencias generacionales favorecieron el desarrollo de la actividad, ya que adolescentes y adultos incrementaron semanalmente su gusto por la lectura y por la escritura creativa, gracias a la multiplicidad de puntos de vista que aportaba el colectivo.

En algunos casos, el placer por la palabra escrita se manifestó espontáneamente, y en otros, las motivaciones rondaron una cierta curiosidad por experimentar la actividad de referencia. A saber; chicas que escribían poemas al resguardo de padres y amigas, estudiantes que gustaban ficcionalizar episodios históricos, y adultos mayores que en sus años mozos supieron dedicar páginas íntimas a una incipiente pasión literaria, daban voz y espíritu expresivo al espacio de taller. En resumen, el grupo en su conjunto vivenciaba por primera vez un espacio creativo de este tipo. Pero eso sí, había un punto en común que los hermanaba; no eran lectores/as consuetudinarios/as.

La mayoría de los participantes, luego del obligado paso por el período escolar; nivel medio en los jóvenes y sólo primario en varios de los adultos mayores, ocasionalmente había leído algún libro por placer⁴. Claro que la excepción se dio entre quienes profesaban especial interés por una autora o un autor determinado, a quien seguían con cuidada fidelidad desde su descubrimiento. Pero en general la ruta lectora recorrida hasta entonces quedaba acotada a los hallazgos surgidos durante la vida escolar. Vale decir que, desde ese todo particular que conformaba aquel abanico de voces,

³ La Biblioteca Popular Jorge Fonseca se encuentra ubicada en la ciudad de Centenario, precisamente en el barrio Sarmiento, distante a 15kms de la ciudad de Neuquén.

⁴ Las causas que precipitaron la caída del "hábito" por la lectura durante las últimas cuatro décadas son explicables. Aluden, fundamentalmente, a cuestiones de índole político-económica, ocasionadas por las violentas interrupciones que sufrieron los períodos constitucionales de 1966 y 1976, respectivamente. En ambos, especialmente en el último, con nefastas consecuencias en el campo educativo y cultural. La represión y la violencia desatada contra intelectuales, estudiantes, dirigentes políticos, trabajadores de la cultura y docentes, tuvo consecuencias devastadoras e irreversibles para el tema que nos ocupa. La censura, la clausura de editoriales, la prohibición de difundir el pensamiento de determinados autores/as y la quema de libros -junto con el crecimiento del desempleo y la pobreza- fueron políticas de vaciamiento que atentaron contra el desarrollo de proyectos educativos democratizadores.

surge como detonante del presente trabajo una anécdota por demás aleccionadora.

El episodio testigo que deseo destacar remite a la intervención que tuvo para con el grupo uno de los jóvenes talleristas, el cual enriqueció esa instancia y la coronó como experiencia reveladora. Este joven, el que se presentó como ‘músico anarquista’ y ajeno al mundo literario, gustaba del rock metalero. Y a la hora de socializar los motivos que lo llevaron a inscribirse en el taller, confesó que lo hacía por un único motivo: *aprender a escribir bien para componer canciones de rock*.

A lo largo del ciclo, nuestro joven roquero acreditó asistencia perfecta. Fiel a su vestuario de cuero y larguísima cabellera, concurría a cada encuentro con los textos sugeridos a medio leer y las consignas de escritura no siempre resueltas. Además, se incomodaba cuando llegaba su turno de lectura y se tornaba irritable al insistirle sobre la necesidad de hacerlo en voz alta. Por lo demás, era introvertido y reacio a interactuar entre sus pares. En cuanto a interpretación colectiva y crítica, sus aportes fueron esporádicos. Parecía conducirse entre el descontento y la timidez; actitud que suele confundirse con gestos de rebeldía no provocada.

En resumidas cuentas, no parecía disfrutar del espacio expresivo ni de los avances compartidos por sus compañeras/os. No obstante, elegía estar allí. Y ello, aunque incomprensible y hasta por momentos hostil para el grupo, a la larga no resultaría estéril.

Finalmente, y a modo de ir al corazón del asunto, el último encuentro con los integrantes del taller tuvo como propósito arribar a un balance de lo realizado durante el año. Se evaluó tanto la participación individual como la grupal, juntamente con el rol del coordinador y el programa en general. Pero, particularmente, el debate se centró sobre el criterio de selección de las obras escogidas. Y fue precisamente allí donde la instancia evaluativa aconteció como reveladora, al ponerse en juego la pregunta “¿Si tuvieses que elegir una de las escritoras o uno de los escritores que leímos durante este año, con cuál te quedarías?”.

En buena medida las respuestas se aproximaron a un claro margen de previsibilidad. O, mejor dicho, resultaron compatibles con la dialéctica generada entre el grueso de los talleristas y las obras compartidas. Tanto adolescentes como adultos/as expresaron sus preferencias en virtud de la vibración que determinado autor o autora desató en el impulso poético de cada una/o. Pero hubo una respuesta que sorprendió sobremanera. Definitivamente, la que brindó el músico roquero: *Yo me quedo con César Vallejo, y punto*.

Si bien durante el ciclo no se trabajaron los textos más complejos del poeta peruano, como podría ser la serie que compone *Trilce*, convengamos que la poesía de Vallejo conlleva un compromiso de lectura que coloca al tallerista, al menos en este caso, en un nivel de exigencia nada cómodo ni complaciente para quien se inicia en la creación literaria. Es por ello que el propósito del

coordinador, una vez que el grupo dio muestras de haber adquirido un mínimo rigor de análisis, fue, justamente, colocar a la lectora o al lector en situación de conflicto y de relectura reflexiva.

Con todo, nada les hacía prever a sus pares que la elección de este joven pasaría por la obra de César Vallejo. Más, cuando entre la diversidad de textos bajados al taller: canciones, poemas, microrrelatos, cuentos y capítulos de novelas, se compartieron letras de rock, como las compuestas por Luís Alberto Spinetta, León Gieco, el Indio Solari o Charly García.

Preguntas. ¿Por qué motivo alguien que manifestaba una aparente indiferencia por la creatividad literaria y buscaba un fin ‘utilitario’ en las clases de taller, terminaba inclinándose por la obra de uno de los poetas más complejos de la literatura hispanoamericana?

¿Qué impulso motivacional provocó la poética vallejana en este joven para que la lectura fuese complemento revelador de un mundo, otro, que de allí en más pasaría a formar parte de su horizonte de vida?

Vaya por obvio que la síntesis aleccionadora de esta experiencia no reside únicamente en la celebración del descubrimiento de un autor o de una autora determinada. Es cierto que en esta ocasión fue César Vallejo el elegido, como pudo haber sido otro escritor u otra escritora, conforme a la selección de textos que el coordinador hubiese propuesto para la oportunidad. Pero lo esencial de este episodio de enseñanza-aprendizaje reside en los procesos por los cuales un adolescente asume una visión nueva del mundo a través de la lectura. Por supuesto que siempre es bienvenida la elección de un poeta de la talla de Vallejo, y más si ésta proviene de un joven cuyo interés se mostraba distante del universo literario; de lo que por sí la escritura creativa y la escritura expresiva generan como potencial creativo. Es por ello que quiero detenerme en el emergente que irrumpe en experiencias de esta naturaleza, porque es precisamente allí, en ese punto de inflexión, en ese destello que brinda la palabra, donde anida el foco de análisis que deseo desarrollar a través de estas páginas.

Desde luego que situaciones de descubrimiento, aprendizaje y capitalización cultural como la descrita suelen acontecer tanto en circunstancias formales de enseñanza-aprendizaje, como en las no formales. Por ejemplo, en la sala de una biblioteca popular, en un taller multidisciplinario de arte, en el rincón literario de un salón comunitario, en el intercambio epistolar entre dos personas, o, simplemente, en espacios donde la consigan de base conlleve un compromiso por la palabra escrita. Lo crucial es advertir que la oportunidad de formar lectoras y lectores está siempre latente, en tanto y en cuanto quien cumpla su rol mediador acuse recibo de la diversidad de estrategias que el universo de la palabra ofrece para llegar a ello.

En definitiva, posicionarse y asumirse como lectora/or; vale decir, como sujeto que aborda un texto

desde una mirada crítica, permite inferir la intencionalidad del autor y recomponer el contexto del enunciado; logro que acontece como resultado de un proceso donde no podemos soslayar a la escritura como complemento indispensable de esta práctica.

Sobre el particular, vale la pena traer a colación el aporte de David Olson (1998)⁵, quien destaca la importancia de la escritura a la hora de moldear el habla, y viceversa. Principio que es aplicable a la dinámica complementaria de referencia. Por lo tanto, el hecho de escribir desde una intencionalidad eminentemente expresiva moldea también la forma de leer, debido a que esta doble articulación conduce a una inefable recreación del texto.

Quien adopta la escritura como lenguaje expresivo y como herramienta creativa, funda para sí una nueva forma de entrar a la lectura, ya que resuelve una empatía coautoral junto a la voz discursiva que trama el texto. Es decir, se asume como sujeto capaz de analizar y pensar lo que comprende, de cuestionar y de modificar conocimientos previos, como así generar aprendizaje a partir de esa nueva entrada. Hablamos de un sujeto que, además de interpretar y resignificar el texto, asume una actitud epistémica y se revela transgresor de las formas.

Formar escritores para formar lectores agita una propuesta implícita en toda iniciativa que tenga como fin mejorar la comprensión lectora. Ya sea como moción pedagógica o como consigna reflexiva del presente trabajo, es impensable profundizar en estrategias de lectura dejando de lado la escritura. De hecho, en la experiencia vivenciada por el joven tallerista, la revelación poética que acaba por allanar la lectura profunda de los poemas de Vallejo logra consumarse a través de la complementariedad que sucede entre lectura y escritura. He aquí lo que podríamos entender como el desarrollo de una actitud epistémica a través de estas habilidades. Y todavía más, una actitud que deviene como resultado de un impacto cognitivo, desencadenado por la mixtura que conforma el ritmo lírico y la sucesión de tropos retóricos que propone el poeta. Desde luego que no todos los textos incluidos en el contexto áulico embelesan ni ofrecen un despliegue temático atrapante. De allí que el texto literario resulte de por sí ventajoso para alcanzar esta experiencia, siempre y cuando la mediadora o el mediador direcciona adecuadamente los recursos a implementar. Por ello la idea de mejorar la comprensión lectora a través de la creación escrita debe desarrollarse teniendo en cuenta al texto literario como movilizador de ese potencial.

La interpelación que pone en juego una autora o un autor para con su público lector requiere de una complicidad que va más allá de los pactos consabidos por las formas. Me refiero a la complicidad subliminal que existe entre autor y lector, la que permite decodificar el sentido de lo que se está

⁵ Cabe la mención, respecto de la idea de complementariedad que estas dos habilidades (leer y escribir) constituyen entre sí.

procesando. De manera que estimular la escritura ayudará a revelar las consignas que subyacen codificadas y a inferir el sentido de una lectura que, de no mediar esta práctica, podría resultar por demás esquivada.

Contrariedades al caso, es habitual hallar en talleres literarios, en festivales de poesía, en concursos literarios, en publicaciones virtuales, en maratones de lectura y entre noveles compositores musicales, a notables poetas y narradores/as que en su rol de estudiantes acusan un rendimiento escolar insuficiente. Pero no por ello dejan de vivir apasionadamente el desencorsetado mundo que brinda la palabra escrita.

Sabemos que desde un punto de vista psicoevolutivo la sublimación es una de las formas de autodefensa que caracteriza a niños y adolescentes; mecanismo que en el tema a tratar se manifiesta a través de la expresión escrita. No obstante, es ocioso obviar la falta de motivación y la desvalorización por la lectura que acusa nuestro alumnado, especialmente cuando deben enfrentarse a la selección de textos que propone el docente. Desde luego que cuando hablamos de falta de motivación o desinterés por la lectura debemos remitirnos a un déficit de larga data y de raíz multicausal; el que alude a factores estructurales mucho más graves, como lo es el empobrecimiento cultural y la desigualdad social. Secuelas que indudablemente dificultan la aplicación de estrategias que tengan como propósito motivar y estimular la lectura profunda.

Los nefastos períodos críticos que irrumpieron en el ámbito político-institucional durante el siglo pasado -y que atentaron contra proyectos que tuviesen como propósito democratizar la cultura y la educación⁶ -han dejado graves secuelas en el capital cultural de las generaciones postdictadura. Me refiero a las que hoy pueblan nuestras aulas en sus segundas y terceras generaciones⁷ y que directa o indirectamente heredaron una deuda que resulta por demás laboriosa saldar en el mediano plazo.

En gran medida, la falta de paradigmas con los cuales identificarse positivamente, la dificultad de hallar referentes confiables en el entorno social, la inestabilidad emocional, la ausencia de contención afectiva y de proyección de vida que recae en los más jóvenes, repercute en la contención de esta franja etaria, la cual es degradada indiscriminadamente a través de especulaciones políticas y de informes mediáticos que apuntan a demonizar a la población más desprotegida de la escala social. Por lo tanto, la deuda que castiga a un sector tendenciosamente

⁶ Me refiero a los períodos dictatoriales sufridos en nuestro país, especialmente el acontecido entre 1976 y 1983, que no sólo atentó institucional, económica y políticamente, sino que tuvo a la cultura y a la educación como uno de sus principales objetivos a controlar y a combatir. De hecho, la censura y la quema de libros fueron prácticas constantes, a fin de silenciar el libre uso de la palabra y, con ella, la libertad de expresión.

⁷ Junto con ello debemos considerar que, aproximadamente, más de un millón de jóvenes de entre 16 y 22 años permanecen fuera del sistema educativo y del campo laboral. Y, lamentablemente, sin expectativas de incorporarse a estos campos en el corto y mediano plazo.

estigmatizado y empobrecido⁸ es la que atenta contra el desarrollo de un potencial comunicativo fluido, contra el enriquecimiento del lenguaje y contra la formación de un sujeto crítico dinámico.

“Entonces ocurre el segundo logro, el de contactarnos con alguien que nos permite comunicarnos, no sólo con él, sino con nosotros mismos, a través de la convergencia entre nosotros, la comunión de la palabra. Triple comunión entonces, primero con el lenguaje, luego con el Otro, finalmente, más profundamente, con nosotros mismos. Cuando el adolescente es privado de la conciencia y el goce de la palabra se siente triplemente inerme, destituido del lenguaje, del contacto con el otro y del contacto consigo mismo. Cuantas menos palabras posee, más atarácico, apático e indiferente se vuelve; la violencia física es entonces la expresión más común de la castración verbal”⁹

Ivonne Bordelois

Promover espacios de interrelación social, fomentar la comunicación entre pares y multiplicar los canales expresivos que ofrece la palabra, debe ser la premisa. Para ello es necesario trabajar en favor de la restitución de la conciencia y del goce de la palabra en los más jóvenes. Al respecto, nada más productivo que hacerlo a través del propio lenguaje, evitando impostaciones o restricciones léxicas que pudiesen acotar una legítima impronta expresiva. Por ello la idea de formar escritores/as para formar lectores/as prioriza el caudal dialectal de cada hablante por sobre cualquier otro valor. Nada menos que la esencia de su capital lingüístico; medio y fin para alcanzar la tan necesaria convergencia comunicacional, como lo es el desafío de dejarse seducir por la lectura profunda.

Valerse del discurso lírico para configurar mundos posibles¹⁰ coloca al sujeto que escribe en la necesidad de ir más allá de la dinámica expresiva y creativa. Quien lo hace comulga con la alteridad de saberse lector/a del propio discurso y, al mismo tiempo, hacedor de la figura retórica que comienza a delinear bajo un registro que transgrede lo convencional. Por consiguiente, la sensación de extrañamiento que entrega el objeto creado no es más que la piedra de toque desde la cual habrá de proyectarse un/a nuevo/a lector/a. De allí en más, la necesidad de buscar otras

⁸ Apelo al término *empobrecimiento* (no: “pobre”) como privación de un bien que le ha sido negado al sector poblacional más postergado y desprotegido del país, debido a las perversas políticas de turno implementadas.

⁹ BORDELOIS, Ivonne, *El país que nos habla* (Ed, Sudamericana, Bs. As 2006) p. 129

¹⁰ Recurro al concepto de mundos posibles que desarrolla Thomas Pavel en *Mundos de ficción* (1995). de vida que, en esencia, resultan compatibles

complicidades discursivas será cuestión de tiempo, ya que el/la mismo/a escritor/a oficiará como promotor/a de su curiosidad lectora. Una forma más que deseable de alcanzar la motivación por la palabra escrita a través del propio lenguaje.

Arribando a este punto de análisis podemos hipotetizar que la identificación que establece un sujeto con una determinada voz discursiva, es decir; con la configuración de un mundo, otro, que el/la autor/a invita a descubrir, es una forma eficaz de motivar la lectura profunda. De hecho, alcanzar tal nivel de empatía es redoblar una apuesta que va más allá de la inferencia, la contextualización y la comprensión. Hablo de una instancia superadora, en el sentido de que el proceso concluye, y sólo concluye, cuando el lector regresa de tamaño experiencia. Vale decir, una vez que el sujeto logra resignificar una realidad que, previo a la lectura, parecía inalterable, tal como se relata en la experiencia vivida por el joven tallerista de marras. En ese aspecto, la identificación del novel escritor con el sujeto lírico vallejiano le permitió magnificar su visión de mundo e interpretar los códigos de una experiencia que resulta compatible con una dicotomía existencial en común:

*Quisiera hoy ser feliz de buena gana,
ser feliz y portarme frondoso de preguntas, abrir por temperamento de par en par mi
cuarto como loco, y reclamar, en fin,
en mi confianza física acostado, sólo por ver si quieren,
sólo por ver si quieren probar de mi espontánea posición,
reclamar, voy diciendo,
por qué me dan así tanto en el alma¹¹*

Es preciso advertir que el impulso *erótico*¹² que genera la esencia poética, como reacción post lectura, madura en la/el lectora/or a través de la identificación que esta/e establece con el sujeto que enuncia, aún si el elemento que moviliza es abonado por una actitud crítica y proyectado hacia una respuesta creativa; réplica capitalizada como impulso expresivo por quien buscar resignificar la realidad mediante la escritura. A modo de concretar la idea, se trata de apropiarse un recorte de mundo a partir del extrañamiento que articula la imagen.

No hay duda de que el despliegue de figuras retóricas que conjuga Vallejo en *Quisiera hoy ser feliz* está dispuesto para confluir en el interrogante conflictivo del poema: *reclamar, voy diciendo, por*

¹¹ “Quisiera ser feliz”, de César Vallejo. *Poemas humanos*. Paris, 1938.

¹² Tomo este concepto en su sentido simbólico y absoluto de *Eros*; como impulso creativo y potenciador de la vitalidad humana.

qué me dan así tanto en el alma. Una acertada estrategia para volver cómplice al/la lector/a de turno. Un recurso que cumple con el objetivo de inducir a la lectura profunda, ya que el proceso de inferir, contextualizar y comprender se verá notablemente reforzado por el de la escritura creativa.

Ahora bien, apartándonos por un instante del paradigma re-creativo de la lectura a través de la escritura, es importante atender el posicionamiento de algunas voces autorizadas sobre el tema. Por ejemplo, la del escritor Alberto Manguel¹³, quien parafraseando a Lévi-Strauss sostiene que “*Una sociedad puede existir –muchas de hecho existen- sin escribir, pero ninguna sin leer*”, debido a que “*La lectura precede a la escritura*”.

Por su parte, y posicionándose desde una mirada compartida, Robert Richardson¹⁴ avala la premisa del poeta norteamericano Ralph Emerson: “*Primero leemos, después escribimos*”. Por supuesto que, si analizamos ambos pronunciamientos desde el rigor disciplinario de la alfabetización, nos hallaremos frente a un concepto que responde a la lógica más categórica del proceso, la cual sería absurdo refutar desde el llano. En consecuencia, ello evidenciaría la incompatibilidad de la propuesta que pretende desarrollarse en este ensayo. Si así lo hiciésemos, estaríamos dando entidad a un incuestionable oxímoron conceptual. Pero sabemos que la formación inicial de una lectora o de un lector acontece en un universo compartido de estrategias de aprendizaje, donde ambas habilidades se interrelacionan con fluidez en la práctica y modulan entre sí para desarrollar una competencia suficiente.

Por otro lado, y como alternativa a lo expuesto, Daniel Cassany¹⁵ hace lugar a los estudios realizados por la lingüista Pam Green, quien postula que el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, “*porque esta ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso*”.

Pero más allá de inclinaciones conceptuales u objetividades al caso, el potencial que pueda ofrecer la escritura para *comprender cómo funciona el lenguaje* se verá deprimido si el estímulo que pretendemos generar se muestra ajeno a los intereses y necesidades del/la aprendiz. Por lo tanto, asumir la tarea de formar lectores a través de la escritura requerirá de estrategias de carácter multidisciplinar, pensadas para definir y sostener el contexto disparador de partida; ya sea desde la

¹³ Alberto Manguel. *Una historia de la lectura* (Buenos Aires, 2005)

¹⁴ Robert. D. Richardson. *Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson* (Buenos Aires 2011)

¹⁵ Daniel Cassany. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (Barcelona, 2006)

oralidad, desde la hipertextualidad, desde la adecuación bibliográfica, desde temáticas de interés variada, o bien desde la pluralidad discursiva que ofrece el mundo de la palabra escrita.

En pocas palabras, y a fin de cerrar esta primera parte, se trata de motivar sujetos para formar lectores. Colocarlos en situación crítica para inducirlos a pensar y a repensar la realidad que los atraviesa, y para aplicar esa experiencia en prácticas socialmente significativas. Para ello será preciso contar con mediadoras y mediadores comprometidas/os con la tarea; ya sea operando desde el núcleo familiar, o bien desde el ámbito institucional-educativo. Mediadoras/es e intermediarias/os activas/os, tal vez el agente de cambio menos reconocido por su invisibilidad social -a lugar la paradoja- y más necesario para alcanzar este objetivo.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA:

BORDELOIS, Ivonne (2006): *El país que nos habla*. Ed, Sudamericana. Buenos Aires.

CASSANY, Daniel (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Ed. Anagrama, 2006.

MANGUEL, Alberto (2005). *Una historia de la lectura*. Emecè. Buenos Aires.

OLSON, David (1998): *El mundo sobre el papel*. Gedisa, Editorial. Barcelona.

RICHARDSON, Robert.D (2011). *Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson*.