



TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA

**Prof. Celia Alejandra Chaab
Prof. Graciela Romano
Prof. Victoria Diumenjo**

LEER EL OTRO LADO DE LAS COSAS...

Prof: Celia Alejandra Chaab
Directora de CEPLIM-DGE Mendoza
Prof: Graciela Romano
Capacitadora de CEPLIM- DGE.

Leer: Una aproximación etimológica

El verbo leer tiene guardados en sí, varios significados y aún más sentidos. Por un lado, se sabe que proviene del verbo latino *legere* que significa “recoger, escoger, tomar, encontrar con esfuerzo y proceso de selección” y de la base indoeuropea leg- que significa “juntar, recolectar”.

A su vez, está emparentado con el verbo griego λέγειν (“légein” - “hablar, decir, relatar” y con el en griego arcaico de Homero “seleccionar, recolectar, enumerar”). Además, se adiciona la palabra λόγος (“lógos”) con su significado primario de “discurso” pero que luego se extendió para abarcar conceptos como “pensamiento”, “argumento”, “relación”, “ciencia” (como en las palabras que terminan en “-logía”).

En la antigüedad se consideraba “leer” como “proceso de selección de palabras” en textos o inscripciones para entender lo que se dice. Esto implicó que se impusiera la palabra “legere” (emparentada con “lignum”-”aquello que se recolecta para hacer fuego” que deriva en nuestra palabra “leña”).

El verbo leer en alemán, deriva del término “lesen” que significaba originariamente “seleccionar, juntar” pero que luego, siguiendo la acepción latina se empleó con el significado de “leer”.

En inglés, en cambio se usa la palabra “read” que no está emparentada con la alemana “lesen” sino que con otra llamada “raten” que significa “aconsejar” pero también “adivinar”. Los anglosajones la usaron, entonces, continuando con la costumbre de “adivinar” o “interpretar” las runas, aunque luego usaran el alfabeto latino.

Otras palabras emparentadas con leer son: “elegir”, “religión”, “lección”, “inteligencia”.

Como puede observarse, el término “leer” es de una etimología compleja y de una carga semántica no solo compleja, sino completa. En él anidan ideas varias:

- Escoger
- Recolectar y juntar
- Recolectar para hacer fuego
- Seleccionar
- Aconsejar
- Adivinar
- Enumerar
- Ciencia
- Discurso

- Pensamiento
- Argumento

El verbo leer es tan polisistémico y macrosemántico como el mismo proceso de la lectura. En una necesaria toma de posición frente al término y aún más, frente al concepto, el equipo de CEPLIM considera que leer es un proceso de asignación de sentido desde el cual el lector se posiciona frente al mundo, poniendo en juego sus propias circunstancias vitales para delinear o construir su propio texto.

Lectura: Breve reseña del proceso histórico:

Desde tiempos inmemoriales, la lectura y su prodigio fue un misterio para escritores, eruditos, lectores, analfabetos y alfabetos de todas las culturas. Ya en el siglo V a. C., Empédocles describió al ojo como un órgano de raigambre divina (nacido de la diosa Afrodita). Epicuro, en el IV a.C. imaginó que de las cosas emergían llamas que entraban en los ojos y empapaban la mente del hombre con las cualidades de las cosas (intromisión)

En el mismo siglo IV a.C. Euclides propuso lo opuesto, es decir, las llamas salían y aprehendían el objeto observado (extromisión). En el mismo **siglo IV, Aristóteles** (-384/-322) argumentó que las cualidades de las cosas observadas viajaban por el aire hasta el ojo del observador, lo que se aprehendía eran el tamaño relativo y la forma de las cosas y no la cosa misma con sus cualidades. Luego, el ojo transmitía esa información, mediante humores oculares hasta las vísceras que dominaban la movilidad y los sentidos del hombre.

Entre los siglos **I y II d.C., Galeno** (131/201), continuando con la teoría de Euclides dijo que en el cerebro nacía un “espíritu visual” que penetraba en el ojo a través del nervio óptico y salía luego al aire exterior. El aire era capaz de percibir, aprehendiendo las cualidades de los objetos (por muy alejados que se encontraran) y se transmitían por el camino inverso, a través de los ojos, hasta llegar al cerebro para descender, luego por la médula espinal hasta los nervios de los sentidos y del movimiento.

De esta manera, mientras que para Aristóteles el observador era pasivo porque percibía a través del aire, para Galeno el observador era activo porque era el que atribuía sensibilidad al aire por la visión que provenía del cerebro.

En el **medievo**, el saber científico de Gentile da Foligno (XIV) afirmó que las teorías de Aristóteles y Galeno no se contradecían sino que se complementaban y que eran un paso indispensable para el avance de la ciencia médica y del aprendizaje del alfabeto para la lectura.¹ Asimismo citó a San Agustín (IV) quien había usado el verbo *colligere* (reunir-resumir) para ver cómo eran recogidas las impresiones en los diferentes compartimentos de la memoria.

En plena época **renacentista**, Leonardo Da Vinci pensó que las teorías de la intromisión y de la extromisión de los griegos podían superarse a través de los escritos del egipcio Al - Hasan ibn Al- Haytham, conocido como Alhacén (XI). Alhacén expresó que las percepciones del mundo exterior comportan inferencias deliberadas de la capacidad de juicio del observador. Para desarrollar esta teoría siguió la postura de la intromisión de Aristóteles y las apoyó con conceptos matemáticos y físicos, pero distinguió la pura sensación de la percepción, mientras la primera era involuntaria, la segunda era deliberada. Esto permitió graduar las acciones del proceso de leer y/o de percepción. A esta teoría adscribió, luego, Francis Bacon (1561/1626).

¹ - En: Siraisi, N. (1990). *Medieval&Early Renaissance Medicine*. Londres.



Por un lado, entonces, los objetos existen fuera del ser humano, los mediadores (otros humanos, padres, maestros) los nombran y se almacena la representación de dichos objetos en la memoria del observador, pero es el observador quien tiene la habilidad para captar el objeto enlazando la palabra con la imagen mental que tiene del mismo.

Retomando la teoría de Alhacén, el egipcio del siglo XI, el lector capta el significado de los textos gracias a un proceso sumamente complicado de significados aprendidos, convenciones sociales, lecturas anteriores y experiencias personales y gustos individuales.

El proceso cognitivo de lectura

La lectura es una actividad vinculada a la interpretación de los textos de cualquier tipo y naturaleza. A medida que el lector va entendiendo el texto va elaborando una representación mental de su contenido. Esta representación mental puede traducirse en una segunda “representación” verbal oral o escrita (resumen, renarración, síntesis, etc) o gráfico-verbal (gráficos, diagramas, etc.).

La **comprensión lectora** presupone una **competencia**, una capacidad, esto es, un “saber” –discursivo, enciclopédico, lingüístico, semiótico- y un “saber hacer” – procedimientos que implican operaciones cognitivas relacionadas con las inferencias- que requieren un aprendizaje. Si bien algunos de estos procesos involucrados en la comprensión lectora son automáticos, otros requieren un alto grado de reflexión consciente.

Se denomina **comprensión lectora** a la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura. La comprensión lectora no es una técnica sino un proceso transaccional entre el texto y el lector que involucra operaciones cognitivas y un complejo conjunto de conocimientos. Así, la comprensión, como todo proceso, se da en el tiempo, en fases sucesivas o superpuestas e interactuantes. La comprensión no se da en un proceso temporal lineal, sino en un proceso temporal que se estructura a manera de red, porque el tiempo de este proceso, es mental, interno, no cronológico. Sin embargo, en el ámbito escolar debemos trazar caminos didácticos, que necesariamente son lineales, porque se organizan en un tiempo físico común al maestro y a los alumnos. Es por eso que las prácticas escolares de comprensión lectora tienen un orden, un camino, un método, un modelo; no obstante, es necesario recordar, que este es **un** modelo, hay otros, que pueden ser igualmente válidos.

El componente social es relevante a la hora de la comprensión lectora, de esta manera, podemos afirmar que aprendemos a interpretar textos pertenecientes a un determinado discurso, organizados según un género y formateados en un tipo de soporte. Ejemplos de discursos: literario, periodístico, jurídico, histórico. Ejemplos de género o clase textual: cuento, novela (discurso literario); editorial, reportaje (discurso periodístico), exposición, resumen, texto de estudio (discurso académico). Ejemplos de soporte: libro, revista, fascículo, página web.

A continuación ofrecemos un modo de transitar el camino de la comprensión lectora a fin de llegar a la meta que es reconstruir el sentido del texto. Para que el proceso de lectura escolar resulte efectivo, es recomendable que sea metódico, es decir, que siga ciertos pasos.

Hace algunos años, entonces, decíamos que la comprensión lectora era la capacidad de los hombres y mujeres para aprehender el sentido de los textos, apropiarse de ellos y elaborar, en consecuencia una respuesta lectora. Decíamos también que el proceso era estratégico, porque no se daba de cualquier manera, sino de la mejor, de la más pragmática, de la más conveniente. Este camino de comprensión estaba delineado



por las estrategias (saber hacer puntual-sin devenir temporal-), estas eran (y siguen siéndolo):

- Estrategias de contextualización.
- Estrategias léxicas.
- Estrategias superestructurales.
- Estrategias microestructurales.
- Estrategias macroestructurales.
- Estrategias metacognitivas.
- Estrategias pragmáticas.
- Estrategias discursivas.

Hoy hemos reordenado las estrategias según las fases ofrecidas por el modelo del equipo de la Dra. Gómez de Erice. Antes de comenzar a trabajarlo, queremos aclarar que este es un modelo propicio sobre todo para el objeto sistémico de la lengua, para trabajar con el texto literario debemos aplicar al menos una instancia más en donde el lector podría asignar sentido y valorar los procesos cognitivos, estilísticos y discursivos de ficcionalización (desconlocación, metáforas, metonimias, rima, métrica, narrador, enfoques narrativos, yo lírico, aliteración, hipérbaton, etc.)

Modelo

El proceso de la comprensión lectora implica tres fases: **Lectura Exploratoria, Lectura Analítica y Representación de la información.**

Fase I: Lectura exploratoria

Durante la primera fase del proceso de comprensión lectora, el lector obtiene una información general del texto. Para esto aplica, al menos, estrategias de contextualización, metacognitivas, macroestructurales.

Los pasos son:

1- realizar una lectura global

2- relacionar el texto con los datos del contexto de producción

3- activar la enciclopedia

3.1. -relacionar los propios conocimientos (“enciclopedia personal”) con el contenido del texto (“enciclopedia que exige el texto”).

3.2. -buscar, en fuentes pertinentes, la información para interactuar con la enciclopedia que exige el texto.

4- postular el tema, es decir, elaborar conjeturas sobre la temática textual.

1- Realizar una lectura global:

Observar la diagramación, los paratextos, el soporte.

En una primera instancia del acto de lectura decodificamos-reconocemos- palabras y signos gráficos del cuerpo textual. La decodificación resulta necesaria para acceder a la lectura de un texto pero no es suficiente para su comprensión.

2- Relacionar el texto con los datos del contexto de producción:

Cuando hablamos de contexto de producción nos referimos a la situación comunicativa en que se produce un texto. Los aspectos que constituyen ese contexto de producción se obtienen respondiendo a las siguientes preguntas: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quién?, ¿para qué? y ¿para quién?

El lector ubica los datos de edición del texto (libro o periódico de donde se extrajo; lugar y fecha de publicación; otros datos paratextuales), determina el discurso al que pertenece el texto, caracteriza al lector modelo o destinatario e infiere las condiciones sociohistóricas de producción pertinentes, a partir de marcas instruccionales presentes en el textos. Así, el lector reconstruye la instancia productora.

¿Cuándo?

Por un lado, se refiere a la fecha en que se escribió el artículo. Por otro, es importante tener en cuenta los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de ese momento histórico que estén relacionados con ese contenido del texto.

¿Dónde?

Hace referencia a:

- el lugar geográfico de producción: San Martín, Mendoza, Madrid, Alemania.
- el soporte textual, es decir, donde aparece impreso. Esto es, una página impresa de un diario, de una revista, de un libro, un boletín, una página web, un acta, una pared.

¿Quién?

Hace referencia al autor o productor, es decir, el que escribe el texto, quién:

- tiene una determinada nacionalidad;
- lo hace desde algún rol social: funcionario, investigador, periodista, madre, hija, alumno;
- tiene valores, creencias y determinados conocimientos del tema que desarrolla en el escrito.

¿Para qué?

Implica:

- Identificar la intención o propósito

Siempre se escribe para algún fin o propósito, ya sea para refutar, analizar, contestar, pedir, contar algo que pasó, o advertir. Muchas veces las intenciones del productor del texto están explicitadas; otras hay que inferirlas.

De todos modos darnos cuenta de lo que alguien persigue al escribir, o decir algún mensaje, no es un proceso que se haga en forma inmediata sino que exige previamente entender qué dice el texto. Al terminar el proceso de comprensión el lector deberá volver sobre esta pregunta para verificar su respuesta.

Identificar la intención le permitirá al lector distinguir la modalidad discursiva, lo que guiará después los procesos de la lectura analítica.

¿Para quién?

El texto siempre está dirigido a alguien, al que se denomina lector modelo. El autor, cuando elabora su escrito, tiene en cuenta o supone un conjunto de conocimiento u opiniones que ese lector modelo tiene del tema. Dicho de otro modo, se escribe o habla de acuerdo con una representación que uno se hace de los lectores a los que se dirige. A partir de la lectura global del texto, el lector debe ser capaz de caracterizar al lector modelo: edad, nivel y/o rol social, dominio de conocimientos o grado de experiencia, etc

3- Activar la enciclopedia

Relacionar los propios conocimientos (“enciclopedia personal”) con el contenido del texto (“enciclopedia que exige el texto”) es una actividad que se llama activación de la enciclopedia.

La “enciclopedia personal”, en este caso, se refiere al conjunto de conocimientos que cada persona va adquiriendo a lo largo de su vida. La experiencia, lo que aprendimos de nuestros mayores y maestros, las lecturas, lo que vemos por televisión o en el cine, etc. van llenando –conformando- nuestra enciclopedia. Según el contenido de cada texto serán los conocimientos previos de nuestra enciclopedia los que deberemos activar, a partir del relevamiento de marcas instruccionales como nombres propios de personas, de lugares, de obras, de películas, etc. ; fechas, acontecimientos históricos, políticos o sociales relevantes.

Ahora bien, cuando un texto nos demande un conocimiento que no tengamos en nuestra enciclopedia, deberemos acudir a diversas fuentes de información para buscarlo. Esta información nos permitirá interactuar con la enciclopedia que exige el texto: referencia a nombres propios de personas, de lugares, de obras, de películas, etc. ; fechas, acontecimientos históricos, políticos o sociales relevantes. Las fuentes de información son variadas: los diccionarios, las enciclopedias (escritas o en formato digital como un CDROM), personas expertas en el tema, las páginas de Internet.

4- Postular el tema:

El lector elabora conjeturas sobre la temática del texto. Postular el tema nos facilita la organización y jerarquización de la información del texto que se está procesando. Postular el tema consiste en la **primera respuesta global** que uno da a la pregunta: ¿de qué trata el texto? Por eso debemos ir comprobando la pertinencia del tema a lo largo de todo el proceso de comprensión. Un tema puede ser común a varios textos, es decir, varios textos pueden tratar un mismo tema. Los temas son culturales: educación, política, amor, muerte, denuncia, economía, física. Se trata de identificar la macroproposición del texto.

La lectura del título puede ayudar al lector –a veces- en la tarea de postulación del tema que desarrollará el texto. Una vez completado el trabajo de lectura y análisis, se comprobará si el título refleja o no el contenido global del texto. Es importante discriminar la función semántico-discursiva del título: anticipar el contenido, sintetizar el tema, despertar la curiosidad del lector, etc.

Fase II: Lectura analítica

Luego de haber realizado una primera “exploración” del texto, activando la enciclopedia y postulando un tema, podemos comenzar a trabajar en forma más minuciosa y analítica, dando paso a una lectura en profundidad. (estrategias léxicas, microestructurales, superestructurales, macroestructurales, metacognitivas y pragmáticas).

Los pasos de esta segunda etapa son:

- 1- descubrir el **sentido de las palabras**;
- 2- distinguir la **modalidad discursiva** predominante en el texto (argumentación, descripción, narración, explicación)
- 3- proponer el **eje -o ejes- temático articulador** de acuerdo con el tema –temas- propuesto.
- 4- **jerarquizar la información** acorde con el plan textual;
- 5- construir los **bloques informativos** con la información aportada por los párrafos;
- 6- establecer **relaciones organizadoras** del contenido
- 7- **analizar el aporte de los bloques informativos** al eje temático articulador, según su **función discursiva** (introducir, ilustrar, plantear el problema, indicar antecedentes, definir, establecer causas, etc)
- 8- formular el **tópico**.

1- Descubrir el sentido de las palabras

Es importante distinguir entre el significado y el sentido de las palabras. Los diccionarios recogen los significados más frecuentes de las palabras. Pero cuando una palabra es utilizada en un texto determinado adquiere un particular sentido. Es decir, que las palabras se actualizan y adquieren sentido en los textos. Incluso, algunas veces, el sentido que adquiere una palabra es muy particular y no coincide con los significados del diccionario.

Para descubrir el sentido que las palabras adquieren en un texto debemos tener en cuenta:

- el cotexto y el contexto,
- la opción léxica seleccionada.

Cada palabra, en un enunciado o en un texto, se encuentra rodeada de otras palabras, estas otras palabras constituyen su cotexto. Además, todo enunciado o texto se produce en una determinada situación comunicativa. Muchos aspectos de esta situación también influyen en el sentido que las palabras adquieren. Recordemos: se denomina contexto (situacional o de producción) a estos aspectos de la situación comunicativa que hacen sentir su influencia.

Los hablantes tenemos a nuestra disposición diferentes opciones léxicas (es decir, palabras, expresiones) para hacer referencia a las cosas. La selección de una u otra palabra determinará diferencia de sentido.

2- Distinguir la modalidad discursiva

Cuando distinguimos la modalidad discursiva predominante en el texto, identificamos el plan textual indicando sus características distintivas. Es decir, tipificamos textos y/o secuencias según la base textual predominante.

Los hablantes poseen un saber acerca de los distintos esquemas textuales, tanto en el acto de producción como en el de comprensión, que Heinemann y Viehweger (1991) lo denominan saber sobre *estructuras globales*, que se produce por su empleo constante en distintas situaciones comunicativas. Es un saber que no solo nos permite reconocerlos y producirlos sino también detectar errores en la producción textual.

Un mayor conocimiento de los distintos tipos de textos contribuye a un procesamiento más eficaz tanto en el momento de la producción como en el de la comprensión.

Bajtín (1979) afirma:

Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de los enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma²

Este investigador señala con precisión la heterogeneidad de los géneros discursivos orales y escritos que van desde el diálogo cotidiano a una carta, un decreto, los “textos burocráticos” hasta una novela en varios tomos, por mencionar algunos.

En función de ordenar esta diversidad de textos realiza una distinción fundamental entre géneros discursivos primarios o simples y secundarios o complejos. Los primarios se realacionan en forma directa con la realidad. Se constituyen en la comunicación discursiva cotidiana. Los géneros secundarios surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja, más desarrollada y más organizada, generalmente escrita. Estos géneros, en su proceso de formación, absorben y reelaboran diversos géneros primarios. Son secundarios o complejos los textos literarios, periodísticos, científicos.

Teniendo en cuenta esta distinción J.M. Adams (1991), en un marco lingüístico, habla de formas elementales prototípicas, en coincidencia con los géneros primarios, que denomina secuencias, entendidas como estructuras dotadas de una organización interna que le es propia y con una autonomía relativa, en tanto establecen relaciones de dependencia/independencia con el conjunto más amplio del que forma parte. Las secuencias primarias son: narrativa, descriptiva, argumentativa y explicativa-expositiva, a las que algunos autores suman la dialogal y la instruccional. Ahora bien, es muy difícil encontrar “textos puros”, es decir, textos conformados por un solo tipo de secuencia ya que, en general, en un mismo texto coexisten distintos tipos de secuencias. Pero es el predominio de un tipo de secuencias que responde a la intencionalidad global o función comunicativa predominante, la que da su nombre a cada texto.

De acuerdo con esto mencionamos brevemente, a continuación, los principales tipos de textos y su función dominante:

² Citado por Ciapuscio (1994:23)

TEXTO	FUNCIÓN COMUNICATIVA
Narrativo	contar hechos organizados temporalmente
Descriptivo	presentar caracterizaciones de seres, cosas, lugares, o procesos a través de sus rasgos distintivos.
Argumentativo	dar opiniones, presentar diferentes puntos de vista, lograr la adhesión del receptor.
Instructivo	dar indicaciones para hacer algo o explicitar pautas de funcionamiento.
Expositivo	dar informaciones y explicarlas.

El concepto de secuencia es de gran utilidad porque tanto para el desarrollo de la competencia productiva como comprensiva, debido a que cada tipo de secuencia, exige la activación de operaciones cognitivas diferentes como así también de un modo de jerarquización de la información distinto.

3- Proponer el eje -o ejes- temático articulador de acuerdo con el tema/s propuesto .

El eje temático articulador (E.T.A.) es una suerte de “hilo conductor” del texto que permite que la información se organice alrededor de una temática y así se produzca la coherencia textual y el avance de la información.

Para proponer el eje –o ejes- temático de un texto podemos valernos de las palabras claves que vamos detectando en los párrafos. Esta operación de identificar palabras claves nos da la base para jerarquizar la información nuclear de la periférica y posteriormente construir los bloques informativos.

A medida que avanzamos en la comprensión, las operaciones mentales que realizamos se complejizan y se realizan en forma conjunta. Jerarquizar la información, construir los bloques informativos con la información nuclear aportada por los párrafos, establecer relaciones organizadoras del contenido y analizar el aporte de los párrafos o de los bloques informativos según su función discursiva son pasos que se interrelacionan y van revelando el eje temático articulador que desembocará en la formulación del tópico del texto. Así, proponer el E.T.A. puede ser una actividad oral.

El eje temático articulador se irá construyendo mientras se desarrollan los demás pasos de la lectura analítica, por lo tanto, en esta instancia elaboramos una conjetura del eje temático articulador basándonos en las palabras claves, la información nuclear y, sobre todo, en las relaciones organizadoras del contenido.

4-Jerarquizar la información acorde con el plan textual

Al haber detectado las palabras claves nos damos cuenta de que no toda la información tiene la misma importancia. Hay información nuclear o central y hay información periférica.

La información nuclear es aquella central o imprescindible para el desarrollo temático, ya que va alimentando la progresión de la información; mientras que la información periférica es complementaria, solo esclarece, ilustra o ejemplifica el tema a través de casos o anécdotas, por lo que puede omitirse cuando se realiza una síntesis o un resumen.

Los lectores poseemos un saber acerca de los distintos géneros discursivos. El modo de jerarquizar la información, dependerá de las características de ese plan textual que el lector ha reconocido. Por ejemplo, el punto de partida de un texto argumentativo será información periférica, mientras que la tesis es la información central a partir de la cual se organizarán los argumentos que la sostienen o la refutan. En el desarrollo de estos argumentos distinguiremos también información nuclear de periférica y nos ayudará el reconocimiento de categorías propias de la argumentación (concesión, desmentida, ejemplificación, etc.)

4- Construir los bloques informativos con la información aportada por los párrafos:

En esta etapa de la comprensión lectora se realiza una lectura minuciosa de cada párrafo. Cada uno va aportando nueva información, de esta manera el texto progresa. Se van constituyendo así bloques informativos (BI) que pueden abarcar un párrafo o más de uno. Por ejemplo: en un párrafo se plantea un acontecimiento (BI 1) y en los dos párrafos siguientes se explican sus antecedentes (BI 2).

La información aportada por un bloque informativo siempre estará relacionada con la temática de la que habla el texto. La información de cada bloque se va organizando alrededor del eje temático articulador.

5- Establecer relaciones organizadoras del contenido:

No cualquier conjunto de palabras constituye un texto, para que esto suceda, es necesario que el contenido que aporta cada palabra esté relacionado o interconectado. Los diferentes bloques informativos también se van relacionando entre sí.

Los textos, entonces, se estructuran, se organizan a través de diversas relaciones que van interconectando sus partes (desde las palabras hasta los bloques informativos) Algunas de estas relaciones son: *causa-consecuencia*, (cuando aparecen dos hechos o fenómenos, de los cuales uno es la causa y el otro es la consecuencia o efecto), *comparación* (es una relación que aparece cuando, luego de analizar dos o más objetos, hechos o personas, se establece que son iguales, semejantes, diferentes u opuestos), *secuenciamiento cronológico* (implica un ordenamiento temporal de los hechos, acciones y procesos; se establece que dos o más hechos son simultáneos, o que uno es anterior y otro es posterior), *problema-solución* (cuando se presenta un problema, la solución funciona como respuesta a la situación problemática y, por ende, aparece en segundo lugar), *pantónimo y caracterización*, *resolución-complicación (texto narrativo literario)*, *suposición*, *ejemplificación*, *enumeración* etc.

7- Analizar el aporte de los bloques informativos al eje temático articulador:

El contenido aportado por cada bloque informativo cumple una función determinada en la totalidad del tejido textual, por ejemplo: describe el fenómeno, indica su ubicación temporal y/o espacial, explica la evolución histórica del mismo, señala los antecedentes, plantea el problema, explica causas, señala consecuencias, propone alternativas de solución. El ir encontrando las funciones que cumple cada bloque informativo está íntimamente relacionado con el paso anterior, el de establecer las relaciones que organizan el contenido. Una operación nos lleva a la otra.

Como ya dijimos, las operaciones 3,4,5,6 y 7 interactúan entre sí y se dan en forma conjunta. Es por eso que proponemos el siguiente cuadro para organizar la tarea didáctica:

Párrafos	.I.	Información aportada por el B.I. al E.T.A.	Función que cumple

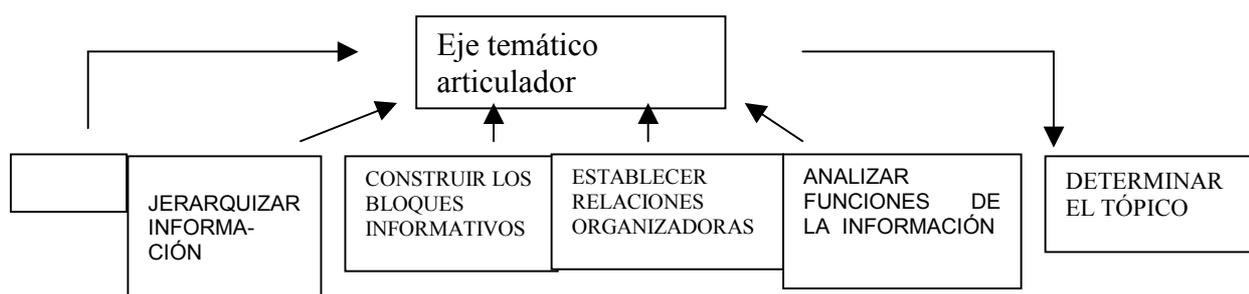
8- Formular el tópico:

Cuando trabajamos con el paso denominado postular el tema del texto, comentamos que varios textos pueden abordar el mismo tema.

El tema de un texto es algo muy general y abarcativo, por ejemplo: “el amor”, “el aprendizaje”, “la educación”. Ahora bien, sobre el amor o la educación se han escrito innumerables textos, que han abordado algún aspecto particular de este tema: “el amor en los ‘70”, “el amor en la Edad Media”, “el amor en los adolescentes”, “el amor después de los ‘50”. En cada uno de esos escritos el tema “el amor” tiene un tratamiento particular. A esa perspectiva individual o particular se la denomina tópico. El tópico es lo que permite individualizar un texto,

La orientación y particular tratamiento de un tema en un texto configura el tópico. Plantear el tópico de un texto es una actividad que se realiza como cierre de la lectura analítica. Proponer el eje temático articulador, jerarquizar la información, construir bloques informativos y analizar el aporte de cada bloque informativo en base a la relaciones organizadoras constituyen la antesala de la formulación del tópico o, dicho de otra manera, desembocan en esta formulación.

En textos más complejos, formular el tópico o formular la modulación particular del tema en ese texto es una tarea de inferencia por parte del lector y constituye la síntesis temática y organizadora esencial. Llegar a formular el tópico de modo completo y económico significa haber encontrado el sentido del texto, haberse apropiado de é



Fase III: Representación de la información

Comprender un texto es lograr su representación mental. Si hemos comprendido el contenido de un texto, podemos representarlo mediante algún recurso gráfico-verbal: un cuadro comparativo, un sinóptico, un resumen, una síntesis, un mapa conceptual, un cuento, una poesía, una canción, un diálogo, una exposición, un discurso, etc. pero no todas las representaciones sirven para cualquier tipo de texto: el plan textual es el que impone el modo de elaborar la representación de la información.

La lectura como práctica social

La lectura es una práctica social que permite que los individuos transiten de su espacio íntimo al espacio comunitario. En este sentido, la lectura permite que el hombre asigne sentidos y se posicione frente al mundo en el que vive.

Documentos, fotografías, grabados, fuentes documentales primarias y secundarias que dan cuenta del devenir de la cultura manifiestan variadas maneras de practicar la lectura.

En la antigüedad clásica, la lectura en voz alta prevalecía en las comunidades. El hecho de que sólo algunos eran alfabetizados propiciaba su práctica en círculos reducidos, en donde uno leía para hacer común un texto a otros. A veces las lecturas las hacía un orador frente al púlpito de un templo o de una plaza pública para promulgar leyes, arengar masas, impartir reglamentaciones al vulgo, leer a la ciudadanía las memorias de la ciudad.

Ya desde el **siglo II a.C.**, con la llegada de las bibliotecas griegas a Roma, queda en evidencia la importancia que la cultura helénica le otorgaba a los depositarios de la memoria humana: los volumina de papiro. Estos papiros fueron operativizados por los romanos y autores como Ennio, Nevio u Ottavio Lampadione fueron organizando los textos y subdividiéndolos para ordenar los contenidos y poder traducir y leer con mayor facilidad y rapidez los textos llegados de Grecia.

La Roma del **siglo I** no desconocía la importancia del texto escrito y la necesidad absoluta de su lectura para el engrandecimiento del imperio. Los romanos sabían a ciencia cierta que entre los pliegos de papiro (estuvieran en rollos o en códices –papiros plegados y numerados- siglo I aC) estaban los secretos de la trascendencia griega.

Hasta los **siglos II y III d.C.** «leer un libro» significaba normalmente «leer un rollo». Se tomaba el rollo en la mano derecha y se iba desenrollando con la izquierda, la cual sostenía la parte ya leída; cuando la lectura terminaba, el rollo quedaba envuelto todo él en la izquierda. Estas fases, así como algunos gestos y momentos complementarios, están ampliamente testimoniados en las representaciones figurativas, sobre todo en los monumentos funerarios. En el caso de los rollos ilustrados, los ojos del lector podían «leer» una secuencia de imágenes casi simultáneamente, completando con la mente las distancias temporales o espaciales entre las escenas representadas. Aquí se plantea un lector absolutamente activo frente al objeto de lectura, pues era él quien debía reponer la información ausente entre y en torno a las ilustraciones para que los oyentes pudieran entender de qué se trataba.

Las iconografías encontradas muestran escenas de lectura muy disímiles. Se puede observar al lector solo con su libro o mientras lee ante un auditorio que lo escucha; al maestro en plena lectura en la escuela, al orador que declama su discurso con el escrito ante sus ojos, el viajero leyendo en el carruaje, el comensal

tumbado leyendo un rollo que tiene entre la manos y a la adolescente leyendo atentamente de pie o sentada en una galería. De fuentes literarias se sabe que se leía también cuando se iba de caza, mientras se esperaba que la pieza cayera en la red o durante la noche para vencer el tedio del insomnio. La lectura, en definitiva, al igual que en los tiempos actuales, parece haber sido una operación muy libre, que sin embargo no era asequible para los pueblos, sino sólo para nobles, eruditos y religiosos

La manera más habitual de leer era en voz alta y se hacían diferencias según la categoría del texto. Si el texto era no literario, la lectura en voz alta era más controlada, con menos despliegue gestual y menos inflexión de la figura tonal. Si en cambio, el texto era literario, a menudo se alternaban varias voces lectoras para lograr vínculos más solidarios con el oyente, más llevaderos y por eso solían recitarse o cantarse, leer un texto literario era prácticamente ejecutar una partitura musical.

La oralización de los textos tuvo un lugar de privilegio en la escuela romana, aquí se prevía que el púber, el adolescente, aprendiera en dónde... contener la respiración, en qué punto dividir la línea con una pausa, en dónde concluía el sentido y en dónde empezaba, cuándo había que alzar o bajar la voz, con qué inflexión se debía articular cada elemento con la voz, cuál era más lento o más rápido, o debía decirse con más ímpetu o más dulzura». La práctica de la lectura se iniciaba con la lectura de Homero y Virgilio; luego se pasaba a los líricos, a los trágicos y a los cómicos, pero, por ejemplo se leían de Horacio sólo unos fragmentos y se evitaban las partes más licenciosas; se leían también a los poetas y prosistas arcaicos, En definitiva, en las escuelas de retórica se leía a los oradores y a los historiadores, en silencio, siguiendo por el libro la lectura del maestro, o se turnaban para leer en voz alta, pues de este modo conseguían resaltar los posibles defectos formales del texto. El hecho de leer en profundidad a un autor complejo significaba no detenerse en la «piel», sino llegar hasta la «sangre» y la «médula» de la expresión verbal.

Del esfuerzo que a veces requería la lectura en voz alta da testimonio el trabajo con el ritmo, que se refiere a la lectura como uno de los ejercicios físicos beneficiosos para la salud, aún más si se piensa que aquélla se acompañaba con movimientos más o menos acentuados de la cabeza, del tórax y de los brazos. De este modo, se puede explicar el motivo iconográfico -frecuente en el caso de la lectura de rollos- de la «lectura interrumpida»: ésta se interrumpía no sólo por motivos ocasionales (explicar un fragmento, comentar algo, hacer una pausa), también para dejar libre una mano y destacar con mayor gestualidad algunos momentos. La voz y el gesto daban a la lectura el carácter de una performance.

La lectura expresiva condicionaba a su vez la escritura literaria, que, por estar destinada a ser leída habitualmente en voz alta, exigía la práctica y el estilo propios de la oralidad. Así, las fronteras entre el libro y la palabra se muestran muy difuminadas. Y, por tanto, la composición del texto acompañada por el susurro de la voz se autógrafa, o se dicta, o bien por la lectura-ensayo del texto, realizada por el autor a los amigos -también de ésta encontramos numerosos testimonios- eran medios funcionales para un escrito que sustancialmente estaba destinado al oído, y que podía resentirse de las excepciones de las rigurosas normas estilístico-retóricas. Así pues, la voz entraba a formar parte del texto escrito en cada fase de su recorrido, desde el remitente al destinatario. «Se deberá componer siempre del

mismo modo en el que se deberá dar voz al escrito», teorizaba Quintiliano. De todos modos, existían diferencias de sonoridad en la lectura en voz alta, según las ocasiones y las tipologías textuales.

Del esfuerzo que a veces requería la lectura en voz alta da testimonio la terapia del ritmo, que se refiere a la lectura como uno de los ejercicios físicos beneficiosos para la salud, aún más si se piensa que aquella se acompañaba con movimientos más o menos acentuados de la cabeza, del tórax y de los brazos. De este modo, se puede explicar el motivo iconográfico -frecuente en el caso de la lectura de rollos- de la «lectura interrumpida»: ésta se interrumpía no sólo por motivos ocasionales (explicar un fragmento, comentar algo, hacer una pausa), también para dejar libre una mano y destacar con mayor gestualidad algunos momentos. La voz y el gesto daban a la lectura el carácter de una performance.

Uno de los grandes aportes romanos al mundo de la literatura fue también la práctica de la lectura en público para el «lanzamiento» de obras literarias. Estos lanzamientos se realizaban por medio de una ceremonia colectiva con recitaciones, esto exigía la «doble operación de la vista y de la voz», es decir la lectura de un escrito realizada ante un auditorio. Estas recitaciones tenían lugar en espacios públicos: auditoria, stationes, theatra. Su duración estaba normalmente medida por el contenido de un rollo; por eso tenían una duración variable, dentro de los límites de las convenciones técnico-libreras al que el rollo mismo estaba sujeto, aparte había casos concretos. Pero lo más importante es destacar el carácter de vínculo social, de complicidad mundana y de hábito intelectual de estas lecturas públicas, las cuales en cuanto «ritos» literarios y sociales contaban con la presencia no sólo de individuos preparados y cultos, menos dados a las cuestiones militares y por ello inclinados a escuchar más que a la lectura, también asistían individuos que no prestaban atención ni tenían interés por ella. Gracias a estos «ritos», la participación en el «lanzamiento» de los libros y en la circulación de ciertas obras comprendía un público más variado y no sólo el de los auténticos lectores. Estas lecturas contribuían, así, a cimentar amistades, a emprender nuevas relaciones sociales, a perpetuarlas o, en el caso de las clases emergentes, a imitar hábitos cultos.

La lectura individual e íntima, en privado estaba reservada al ámbito doméstico. A veces el lector leía para su propio provecho, pero a veces un lector leía para otros por encargo, así el emperador Augusto (I dC) tenía sus propios lectores a su servicio. En el orden hogareño, la lectura también era considerada una estrategia festiva, en ocasiones se contrataba a un lector para entretener a los invitados de una fiesta. En este orden también se organizaban los “ensayos de lectura” ante amigos íntimos.

Bastante menos frecuente era la lectura silenciosa, pero no era del todo insólita. Tal vez se practicaba fundamentalmente en el caso de cartas, documentos y mensajes, pero existen testimonios -desde Horacio a San Agustín- de que se realizaba sobre todo con textos literarios porque eran considerados menos adecuados para la lectura en voz alta.

Los romanos parecían diferenciar claramente los componentes pragmáticos de cada situación de lectura, se leía en voz baja para aprender o disfrutar y en voz alta para compartir y ordenar porque la voz alta dispersa las distracciones del mundo exterior y permite la abstracción del oyente.



En pleno **medievo**, en el **siglo IX** aparecen las primeras reglas monacales exigiendo silencio para la lectura en los claustros religiosos, hasta el momento se leía en voz alta o se autodictaban los textos. Los lectores y escribas habían descubierto que la silenciosa era más rápida que la oral y permitía un vínculo único y privado con el texto, al mismo tiempo que permitía interrelacionar contenidos de distintos libros que se mantenían abiertos de manera simultánea. Durante los siglos del medievo cobran relevancia las lecciones de las *Confesiones* de San Agustín. Allí, el Padre de la Iglesia promueve la lectura silenciosa porque la considera una nueva manera de leer, toda vez que permite que el lector tome una idea, una frase, una imagen y la enlace con otra que se saca un texto externo o de un dato de la memoria, con reflexiones propias para producir así un nuevo texto.

Petrarca (XIV) es quien más adscribe a la concepción de San Agustín y afirma que la luz de los libros se derrama de distintas maneras en cada lector y aún en cada etapa de la vida de un mismo lector. Al modificarse la luz, se modifica lo observado, así los paradigmas de lectura y los contenidos de los textos se convertirían en entes dinámicos y flexibles por excelencia y para finalizar Petrarca afirma que lo único seguro que tiene un libro es que conserva voces del pasado.

Petrarca es de una actualidad absoluta, entiende que leer no es seguro, que es falible y cambiante como la luz que nos ilumina. El humanista italiano reconoce que el leer y la lectura son relativas en su estructuración según los distintos escenarios de lectura y según los distintos propósitos del fenómeno comunicacional.

Escribir las huellas de la vida

Prof: Celia Alejandra Chaab
Directora de CEPLIM-DGE Mendoza.

Escribir: Una aproximación etimológica

A través de la historia muchas han sido las teorías sobre el origen de la escritura, mientras que para las culturas antiguas era un regalo de los dioses, para las modernas es resultado de largos procesos de culturización de la humanidad .

El verbo “escribir” proviene del latín *scribere* que significa “trazar caracteres”, a su vez esta voz proviene del indoeuropeo *ker* que significa “cortar o realizar incisiones”. Del griego deriva la palabra “grafía”, cuya raíz es *grafo* que significa “dibujar” , a su vez esta palabra deviene del indoeuropeo *gerbh* que significa “arañar”.

Si se observan las raíces semíticas del término, se encuentra subsumida la idea de “rastros o huella” , la de “reunir”, la de “cuadrilla” y la de “tallar en la roca o poner las piedras una encima de las otras” porque “kataba (escribir)” en árabe viene de dos raíces *ktb* (huella, reunir, cuadrilla) y *zbr* (tallar).

De esta manera, estarían implicadas en el verbo escribir al menos las siguientes nociones:

- La idea de arañar y realizar cortes e incisiones.
- La idea de reunir y tallar en roca.
- La idea de secreto, misterio y regalo de la divinidad para hacer permanecer las palabras y permitir el diálogo a distancia.

Escritura: los procesos.

Breve reseña del proceso histórico:

El sistema artificial de la escritura, en el ámbito mediterráneo nació por necesidades comerciales, concretamente para dejar por sentadas las cláusulas de los acuerdos entre comerciantes de distintas zonas geográficas y/o entre comerciantes de distintas generaciones.

La escritura se constituyó en una suerte de solución para la posible muerte de uno de los mercaderes, al quedar el trato plasmado y permanente en piedras, papiros, luego papeles, el comerciante que sobrevivía al otro podía cerrar las tratativas aún más allá del fallecimiento del otro. Este proceso insumió varios siglos y varias metamorfosis, no le resultó sencillo a la raza humana lograr la alquimia de transformar ideas y conceptos en palabras que tuvieran una representación gráfica.

El proceso histórico de la escritura puede sintetizarse en tres estadios: el de los pictogramas, el de los signos cuneiformes y el de los sistemas alfabéticos. El paso de los primeros pictogramas a los signos cuneiformes se dio alrededor del siglo IV a.C. y la paulatina evolución de los signos cuneiformes a los sistemas alfabéticos se dio a través de los siglos. Así en el VIII a. C. Aparece el griego, el etrusco y los dialectos itálicos y en el VI a.C. la lengua latina de la que derivan todas las lenguas romances: el español, el francés, el italiano, el rumano entre otras. Uno de las últimas lenguas alfabéticas que se originan es el coreano (siglo XV).

El proceso cognitivo de la escritura:

La escritura es uno de los procesos cognitivos más costosos que realiza la mente humana dado que no es sencillo transformar ideas en conceptos, conceptos en imágenes mentales que se correspondan con un sistema alfabético y luego transformar este proceso en dibujos que representan un sonido y se trazan sobre un papel o se tipean sobre teclado.

Cualquier persona que haya tenido la experiencia de la escritura sabrá lo complejo que resulta lograr escribir exactamente lo que la mente pretende. Así es como habitualmente los lectores se sorprenden al leer un texto “escrito por otro” que dice algo que él mismo quisiera escribir o expresar.

Aristóteles fue uno de los que primero teorizó sobre el tema del proceso de la escritura (si bien no lo menciona exactamente) en su obra **Retórica**. El griego Aristóteles describe los pasos para la producción de textos destinados a arengar a las masas (usos políticos del discurso). Aristóteles, en la obra mencionada cita los cinco pasos para la concreción del discurso:

- 1-Inventio: Observación de la realidad y búsqueda de ideas y conceptos.
- 2-Dispositio: Organización de las ideas según el propósito del discurso y los destinatarios previstos.
- 3-Elocutio: Momento de redacción del texto de manera escrita.
- 4-Memoratio: Memorización del texto.
- 5-Actio: Actuación o exposición oral del texto frente al auditorio.

El modelo aristotélico originó las teorías sobre la escritura. En muchos sentidos ha sido un modelo insuperable. Es notable como ya por aquellos siglos, los oradores tenían conciencia de para qué y a quién escribían (componentes pragmáticos de la comunicación), cómo indagaban sobre ideas previas y cómo buscaban información en caso de necesitarla, con qué seriedad enfrentaban al auditorio, porque escribían, memorizaban y luego ensayaban la “actio”, es decir “actuaban el texto” para lograr mantener la atención de las masas y transmitir un mensaje claro y conceptuoso.

La **Retórica**, si bien constituye un precedente, es en sí un modelo de escritura que se centra en el producto mismo: el texto escrito. Hoy, muchos siglos después, los lingüistas se han ocupado de conocer sobre los procesos mentales que generan y logran la escritura, así surgió el modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980).

El modelo de Hayes y Flower estuvo en vigencia hasta 1996, año en que Hayes lo reformuló a la luz de los últimos aportes científicos.

En el **modelo cognitivo** se consideran tres elementos fundantes que se conjugan a la hora de escribir:

- El ambiente de trabajo (todo lo que está afuera del escritor): espacio, tiempo, relación con los otros.
- Memoria a largo plazo del escritor (todo lo que está adentro de la mente del escritor): conocimientos previos del tema que debe desarrollar, experiencias previas de escritura, memoria emocional frente a la tarea de escritura.
- Procesos de redacción:

Los procesos de redacción son los procedimientos estratégicos para lograr la concreción de un texto: planificación, traducción y revisión.

- **Estrategia de planificación:** es el procedimiento mediante el cual el escritor programa el texto que desea o necesita escribir. Estas se subdividen en:

- *Estrategias de generación de ideas:* el individuo bucea en su mente sobre las ideas previas que tiene en torno al tema que debe desarrollar. En esta instancia se busca información ausente en distintas fuentes (orales, escritas, digitales), se reformulan informaciones deficientes teniendo en cuenta la información nueva o repensada, se definen ideas y conceptos en la mente o el papel. La observación directa de la realidad es también originadora de ideas. Didácticamente esta estrategia puede concretarse a través de torbellinos de ideas, actividades de lectura, de exposición

- *Estrategias de disposición de ideas:* procedimiento mediante el cual se determina qué clase de texto va a escribirse: una carta, un memorandum, un cuento, un informe, una noticia, un cuento, una obra teatral, un guión, un resumen, un mapa conceptual, un cuadro comparativo, una propaganda, un clasificado, etc. Según la decisión que tome el escritor desechará algunas de las ideas punteadas primariamente, ubicará alguna en primer lugar, luego otras...En este punto puede trazarse un esquema de cómo irán ordenadas las ideas que se buscaron en la *generación*. Aquí se sabrá qué datos irán al encabezamiento, cuáles al capítulo de cierre (en caso de que se trate de una novela), cuáles serán las que formarán la síntesis de una carta al lector, entre otras posibilidades.

La decisión de cómo van a disponerse los datos dependerá de los propósitos de escritura y de la situación comunicativa (estrategias de determinación de objetivos) en la que se produce el texto y en la que va a leerse el mismo.

- *Estrategias de determinación de objetivos:* permiten determinar *a quién o quiénes* va dirigido el texto, *para qué* se escribe, *en qué situación*, *en qué momento o momentos puede leerse*. Estas pautas indicarán la extensión del texto, el registro (formal o informal), la selección del vocabulario (técnico, didáctico, familiar, etc.)

Es importante aclarar que las subestrategias no se dan necesariamente una tras otra, sino que generalmente se van produciendo de manera simultánea. Por ej. : el escritor piensa redactar una carta a su superior quejándose por las malas condiciones sanitarias de su oficina (propósito de escritura y elección del destinatario), pero al ir generando ideas decide transformar la carta en un carta al lector y enviarla al diario de la ciudad (cambio del propósito de escritura y de destinatarios). Esto implicará un cambio en el registro, en el tono, en la extensión, porque mientras en el primer caso el reclamo queda en un ambiente acotado y llega directamente al destinatario; en el segundo, el reclamo llegará por vía indirecta al destinatario- jefe de oficina y por vía directa a muchos lectores que serán destinatarios por curiosidad, solidaridad, aburrimiento, etc. Necesariamente, si el escritor varía sus propósitos debe variar el modo en el que se escribe el texto y por ende, el producto final.

- **Estrategia de traducción:** Es el proceso a través del cual el individuo transforma sus ideas y conceptos en palabras, oraciones y textos con la consideración de la clase de texto elegido y los propósitos y situaciones comunicativas. Es el momento concreto de la escritura, de la producción sobre el papel o la pantalla.
- **Estrategia de revisión:** Proceso en el que se realiza el autocontrol sobre la escritura. Esta instancia tiene la función de la corrección y la regulación. Los escritores expertos y profesionales (García Márquez, Cortázar) recomiendan revisar al final de la escritura, pero didácticamente se recomienda revisar de manera parcial (al terminar un capítulo o un apartado, dos o tres párrafos). En ninguno de los casos se trata de revisar cada oración apenas se termina de escribir, ni tampoco cada párrafo (esto produce bloqueo e interrupción del proceso creativo) sino de revisar periódicamente el texto que se está escribiendo. Desde el ámbito didáctico, el CEPLIM recomienda que los alumnos escriban el texto y después de haberlo producido se *releaa en voz alta* y recién después se *corrijan los errores de normativa: gramática, ortografía, puntuación , regímenes preposicionales, etc.*

La escritura como práctica social.

La representación social de la escritura es el conjunto de concepciones que una comunidad mantiene en torno al proceso de la escritura. En las escuelas de nuestro país se mantiene el mito de que la escritura pertenece al ámbito del espacio curricular de Lengua y Literatura, esto constituye más un problema que una solución. La escritura pertenece al patrimonio procedimental de todos los espacio curriculares. En este sentido recomendamos leer el texto adjunto de Daniel Cassany³.

Roland Barthes⁴ afirma que la escritura es una práctica social que se origina en las razones de unos individuos que deciden escribir y que una voluntad sumada a otras voluntades devienen en un sociedad escritora. A continuación les ofrecemos el texto de Barthes que habla sobre las razones que él mismo tiene para escribir:

³ - Cassany, Daniel. (2000). **Construir la escritura.** Barcelona. Paidós. Págs. 88-107.

⁴ -Barthes, Roland (2002). **Variaciones sobre la escritura.** Barcelona. Paidós. Págs 41-42.



CENTRO DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y DE LA INFORMACIÓN DE MENDOZA

“No siendo escribir una actividad normativa ni científica, no puedo decir por qué ni para qué se escribe. Solamente puedo enumerar las razones por las cuales creo que escribo:

- 1) por una necesidad de placer que, como es sabido, guarda relación con el encanto erótico;*
- 2) porque la escritura descentra el habla, el individuo, la persona, realiza un trabajo cuyo origen es discernible;*
- 3) para poner en práctica un “don”, satisfacer una actividad distintiva, producir una diferencia;*
- 4) para ser reconocido, gratificado, amado, discutido, confirmado;*
- 5) para cumplir cometidos ideológicos o contra- ideológicos;*
- 6) para obedecer las órdenes terminantes de una tipología secreta, de una distribución combatiente, de una evaluación permanente;*
- 7) para satisfacer amigos e irritar enemigos;*
- 8) para contribuir a agrietar el sistema simbólico de nuestra sociedad;*
- 9) para producir sentidos nuevos, es decir fuerzas nuevas, apoderarse de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos;*
- 10) finalmente, y tal como resulta de la multiplicidad y la contradicción deliberadas de estas razones, para desbaratar la idea, el ídolo, el fetiche de la determinación única, de la causa (“causalidad” y “causa noble”), y acreditar el valor superior de una actividad pluralista, sin causalidad, finalidad ni generalidad, como lo es el texto mismo.”*

Juegos de escritura

Prof. Victoria Diumenjo

1- Palabras de colores

Les proponemos que lean el siguiente texto de Eduardo Galeano y luego, a partir de lo leído, sigan las instrucciones para realizar el siguiente juego de escritura:

“Magda Lemonier recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños y las guarda en cajas. En caja roja, guarda las palabras furiosas. En caja verde, las palabras amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las palabras que tienen magia.

A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieran. Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá.

Eduardo Galeano. Las palabras andantes.⁵

Les sugerimos que por un ratito se transformen en Magda Lemmonier y sigan sus pasos para poder componer un cuento:

1. Hagan una lista de todas las palabras que se les ocurren que se relacionen con sus sentimientos, emociones, ideas, etc.
2. Luego “llenen” cada una de las cajas con palabras que representen los diferentes estados anímicos, ordenándolas según el color.
3. Relean las palabras que escribieron y en el siguiente espacio (como si fuera una mesa), vuelvan a anotar todas las palabras mezcladas. Según las combinaciones que hayan pensado, imaginen una historia posible.

⁵ -Galeano, Eduardo. (2001). **Las palabras andantes**. Buenos Aires, Siglo XXI.

4. Relaten la historia que imaginaron teniendo en cuenta que además de las palabras elegidas pueden incorporar derivaciones de esas palabras o de la misma “familia”, y agregar otras que necesiten para que los textos sean coherentes.

2-Traducción imaginaria

Juan es un chico muy enamorado. ¡Claro, tiene 14 años! Y además es muy curioso y creativo. Encontró un poema muy original que le gustaría regalarle a la chica de la que se ha enamorado, para sorprenderla e impresionarla. Pero tiene un gran problema, no sabe cómo hacer para “traducirla”, para que a su chica le guste. ¿Pueden ayudarlo?

Ator, ator...

Ator, ator mutil etxera
Gaztaña zimelak jatera

Gabon gaba ospatutzeco
Aitaren ta amaren onduan
Ikusiko dek Aita bareska
Ama be poz atzegiñez
Era gi jok mutil
Aureko dambolina ori
Gazteñac ere artian
Gazteñac ere artian
Txipli txapla plum
Gabon gaba posik igaro daigun.
(Villancico tradicional en euskera)

3- ¡Soy una máquina!

Vamos a proponerles que hagan un juego de escritura. Para este juego tienen que ser como una máquina de escribir palabras.....

1. Anoten lo más rápidamente posible sustantivos, adjetivos hasta completar una página (ponerlos encolumnados). Anoten en otra página verbos...
2. Hagan todas las combinaciones que se les ocurran entre sustantivos, adjetivos y verbos, lo más ilógicas y disparatadas posibles.
3. Ahora escriban una historia utilizando la mayor cantidad posible de palabras de las listas, pero por supuesto pueden agregar otras. Jueguen todo lo que quieran con su imaginación...

4- Confesiones inesperadas:

Les proponemos que en grupo jueguen con las palabras y las historias, siguiendo las instrucciones que les proponemos a continuación:

1. Hagan una lista de todos los personajes de ficción o reales que les hubiera gustado ser (personajes históricos, del cine, de la televisión, del mundo artístico o político, etc.)
2. Luego elijan el que les guste más o traten... si les gustan muchos....
3. Anoten lo que saben sobre ese personaje o sino inventen gustos, costumbres, anécdotas....
4. Escriban una breve “autobiografía” autorizada, en la que el personaje cuente cosas que nunca contó... ¡Qué noticia, no?

5-Reciclado poético

Les proponemos que, a partir de los poemas que vienen a continuación, realicen el siguiente juego de escritura. ¡Qué los disfruten!

1. Lean los poemas y saboréenlos un ratito, pero un ratito, ¿eh?
2. Ahora elijan un poema y corten todas las palabras, una por una con una tijerita.
3. Coloquen las palabras en una bolsita, mezclen bien y después saquen las palabras de a una.
4. Ubíquenlas sobre una superficie lisa.
5. Con esas palabras, armen un poema nuevo (se pueden dejar algunas sin utilizar, pero no utilizar palabras que no estén allí)
6. Finalmente, ¿no se sintieron Neruda por un día? (aunque sea de mentiritas).

PABLO NERUDA

6

Me gustas cuando callas
porque estás como ausente,
Me oyes desde lejos, y mi voz
no te toca.

Parece que los ojos se te
hubieran volado

Y parece que un beso te
cerrara la boca.

Como todas las cosas están
llenas de mi alma

Emerges de las cosas, llena
del alma mía.

Mariposa de sueño, te pareces
a mi alma,

Y te pareces a la palabra
melancolía.

Me gustas cuando callas y
estás como distante.

Y estás como quejándote,
mariposa en arrullo.

Y me oyes desde lejos, y mi
voz no te alcanza:

Déjame que me calle con el
silencio tuyo.

Déjame que te hable también
con tu silencio

Claro como una lámpara,
simple como un anillo.

Eres como la noche, callada y
constelada.

Tu silencio es de estrella, tan
lejano y sencillo.

Me gustas cuando callas
porque estás como ausente,
Distante y dolorosa como si
hubieras muerto.

Una palabra, entonces, una
sonrisa bastan.

Y estoy alegre, alegre de que
no sea cierto.

En: Veinte poemas de amor y
una canción desesperada
(1923- 1924)

.....

Tus ojos son mi conjuro
Contra la mala jornada
Te quiero por tu mirada
Que mira y siembra futuro

Tu boca que es tuya y mía
Tu boca no se equivoca
Te quiero porque tu boca
Sabe gritar rebeldía

Si te quiero es porque
sos
Mi amor mi cómplice y
todo
Y en la calle codo a
codo
Somos mucho más que
dos

Y por tu rostro sincero
Y tu paso vagabundo
Y tu llanto por el mundo
Porque sos pueblo te quiero

Y porque amor no es aureola
Ni cándida moraleja
Y porque somos pareja
Que sabe que no está sola

8

MARIO BENEDETTI

TE QUIERO
Tus manos son mi caricia
Mis acordes cotidianos
Te quiero porque tus manos
Trabajan por la justicia

Si te quiero es porque
sos
Mi amor mi cómplice y
todo
Y en la calle codo a
codo
Somos mucho más que
dos

Te quiero en mi paraíso
Es decir que en mi país
La gente viva feliz
Aunque no tenga permiso
Si te quiero es porque
sos
Mi amor mi cómplice y
todo
Y en la calle codo a
codo
Somos mucho más que
dos.



En: Poemas de otros. Canciones de amor y desamor.(1973- 1974)

Resucitando cadáveres exquisitos

Les proponemos a continuación que juguemos con las palabras un juego que inventaron unos artistas medio locos, conocidos por pertenecer al movimiento surrealista...

1. Tomen una hoja y cada uno debe escribir dos líneas de una historia en lo más de lo primero que se ocurra (debe ser automático posible), sin que las vean sus compañeras. Al finalizar dobla la hoja ocultando las líneas que escribió.
2. Se la pasa a su compañero de al lado, quien repite la operación. Así, escriben hasta terminar la ronda.
3. Luego, abren la hoja, leen el texto resultante y deciden entre todos el título.

Bibliografía:

- AMADEO, Julia y CHAAB, Celia (2000). *Evaluación por competencias en el área de lengua y literatura*. Mendoza, DGE.
- ARENAS, Norma y otros. (2004), *Comprensión de textos y resolución de problemas. Proyecto pedagógico con modalidad a distancia para terminalidad de estudios de EGB y Educación Polimodal*, Mendoza, EDIUNC.
- BARTHES, Roland (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona. Paidós. Págs 41-42
- CALVET, Jean Louis. (2001). *Historia de la Escritura*. Barcelona. Paidós.
- CASSANY, Daniel. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós. Págs. 88-107
- CIAPUSCIO, G. (1994), *Tipos textuales*, Bs. As., Universidad de Buenos Aires.
- GALEANO, Eduardo. (2001). *Las palabras andantes*. Buenos Aires, Siglo XX
- GÓMEZ de ERICE, Ma. Victoria, ZALBA, E. (2003), *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza, EDIUNC.
- (2005) *Competencias. Los conocimientos previos necesarios para el ingreso y permanencia en la universidad*. Proyecto articulación. UNCuyo, Los Andes, Fascículos 1 y 2.
- GUGLIELMO CAVALLO, CHARTIER, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.
- LACON de DE LUCÍA, Nelsi y ORTEGA de HOCEVAR, Susana. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza, EDIUNC.
- VAN DIJK, Teum. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.