

Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo

Mariela Rubio
Valeria Arias*

Introducción**

Enseñar a argumentar en el Tercer Ciclo implica poner en práctica una diversidad de recursos para lograr el objetivo: aprender a argumentar. Sobre este supuesto trabajamos los docentes cuando comenzamos la tarea.

“Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven, un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad” (Camps-Dolz, 1995: 7).

Así pues surge la conveniencia de confrontar a los alumnos con situaciones reales donde tengan oportunidades de comprender los argumentos de los discursos sociales orales y escritos y de argumentar poniendo en práctica diversidad de estrategias. La escritura aparece como una instancia privilegiada para mejorar la comprensión de los textos argumentativos porque implica volver una y otra vez sobre ellos para tomar conciencia de los recursos utilizados para persuadir o rebatir a otros.

“La producción escrita contribuye a desarrollar las capacidades de interpretación de otro texto del mismo tipo: mejor representación de la situación de interacción, de la posición del argumentador, mejor identificación de las concesiones y de las estrategias persuasivas” (Dolz, 1995: 77).

En el presente trabajo realizaremos un análisis del desarrollo de una secuencia para enseñar a argumentar por escrito. La misma fue desarrollada en dos escuelas de la ciudad de Tandil: la EGB N° 42 con alumnos de 9° año sobre el tema “Cumbia villera”¹ y la EGB N° 34 con alumnos de 8° año acerca de los “*Reality shows*”².

El propósito didáctico de esta secuencia fue producir textos argumentativos escritos para aprender a argumentar por escrito las propias ideas y para mejorar la comprensión de las ideas de otros. El propósito comunicativo fue puesto a consideración desde el inicio mismo de la secuencia: escribir un texto

* Las autoras son Profesoras de Castellano y Literatura; se desempeñan como docentes del área de Lengua en distintas ramas de establecimientos educativos, en Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina.

** El presente trabajo es inédito, fue presentado como Ponencia en el Foro: Escuela, Comunidad y Alfabetización realizado en la ciudad de Tandil, entre el 21 y el 24 de agosto de 2002. Este Foro se realizó como cierre de la Capacitación en Didáctica de la Lengua y Literatura, financiada por la Fundación Kellogg, cuya asesora calificada es la Lic. Delia Lerner.

¹ El trabajo denominado “La cumbia villera ¿incita al delito?” fue llevado a cabo por la Prof. Mariela Rubio durante el ciclo lectivo 2001.

² El trabajo denominado “*Reality Shows*” fue llevado a cabo por la Prof. Valeria Arias durante el ciclo lectivo 2001.

de características argumentativas para comunicar a otros. Esto implica realizar una experiencia de lectura y escritura en un contexto real. En el trabajo sobre la "Cumbia Villera" la publicación en el periódico escolar estaba prevista desde el inicio, mientras que en el de los "Reality shows", si bien el propósito era escribir un artículo de opinión para ser publicado, en el inicio de la secuencia didáctica no estaba definido dónde. Las opciones dadas por los alumnos fueron diversas: publicar en un diario local, exponer los escritos en la cartelera, abrir un espacio de opinión con los alumnos de los otros años. Finalmente se tuvo la oportunidad de publicarlo en un diario de circulación local.

Plantear un proyecto de escritura con destinatarios reales, obliga a los alumnos a adecuar el texto a los destinatarios, esto va marcando la necesidad de ajustes sobre lo que se quiere comunicar en un escrito. Esta condición didáctica es muy diferente a la de realizar ejercitaciones para aplicar tal o cual estrategia argumentativa. La necesidad de ajustarse a los destinatarios representa exigencias de adecuación que hacen necesario averiguar cómo resuelven los escritores experimentados ciertas necesidades de escritura. Por ejemplo, cómo rebatir sin descalificar, cómo fortalecer los propios argumentos y jerarquizarlos, etc. En las ejercitaciones para "practicar" estrategias argumentativas, estas condiciones de adecuación a las situaciones reales de comunicación están ausentes y por lo tanto también lo está la necesidad de problematizarse al respecto.

Los saberes de los alumnos sobre la argumentación

Sabemos que hay argumentación cuando un sujeto intenta persuadir a un destinatario acerca de un punto de vista determinado. Es frecuente que cuando conversamos con nuestros alumnos manifiesten no saber cómo funciona la argumentación, por lo tanto es importante resaltar la presencia de ciertos saberes que se ponen en juego en la conversación cotidiana. Por ejemplo: "Chicos, argumentamos todos los días y en todo momento, desde que nos levantamos y le decimos a nuestra madre: no quiero llevar un abrigo porque después va a hacer calor y me va a molestar". De esta manera se toma contacto con lo más sencillo de la argumentación: las prácticas en la vida cotidiana, mediante la justificación de porqué hacemos lo que hacemos.

A partir de ese punto inicial se plantea que argumentar es mucho más que justificarse, que implica: tomar una posición sobre un tema en particular y poder defenderla con argumentos sólidos, prever argumentos de los posibles adversarios para anticipar contraargumentos, citar palabras de otros para rebatirlas o para incluirlas con el propósito de legitimar la posición asumida, tal es el caso de las citas de autoridad.

El abordaje de cuestiones más complejas sobre la argumentación

Sobre qué temas argumentar en el contexto escolar. Decisiones didácticas vinculadas con la selección

Las investigaciones actuales en enseñanza de la argumentación ponen en evidencia la importancia de la selección de un tema polémico sobre el cual argumentar. La polémica instala la necesidad de que los alumnos organicen argumentos y contraargumentos a partir del conflicto de intereses que

representa y del debate que implica el asumir posiciones encontradas en torno a un tema determinado. Los alumnos se comprometen y polemizan cuando el tema que se selecciona genera controversia. Hay temas que representan conquistas sociales que no admitirían cuestionamiento alguno, tal es el caso de la violación de los derechos humanos en todas sus formas: el abuso físico, la explotación de trabajadores, la tortura, etc. Estos pueden ser objeto de investigación pero no de debate dado que éste último implica que los alumnos asuman posiciones a favor y en contra del tema seleccionado. En los casos que se dieron como ejemplo, no se puede admitir que un grupo de alumnos asuma una posición de defensa acerca de la tortura. Al decir de Camps y Dolz (1995:6):

“Sin embargo existen, quizás no del todo explícitas, algunas cuestiones que inciden en la decisión de incluir o no la enseñanza del discurso argumentativo en primaria y en secundaria: ¿Aceptaré la sociedad que confrontemos al alumnado con verdaderas situaciones polémicas? ¿Puede ser la argumentación una fuente de conflictos? ¿Es la argumentación contraria a la neutralidad deseable de la escuela democrática? ¿Es éticamente aceptable enseñar en la escuela estrategias para persuadir, y de alguna manera ‘manipular’, al destinatario? Es verdad que toda argumentación surge de una situación polémica, de una controversia, de un desacuerdo, de un conflicto de intereses. Sin embargo argumentar es justamente lo contrario a aferrarse a un punto de vista (...).

Comprender lo que está en juego en las situaciones sociales en las que se vive un conflicto de opiniones constituye un objetivo educativo en sí, sin el cual difícilmente se puede aprender a argumentar.”

La selección de temas en el proyecto sobre argumentación escrita desarrollado en las dos instituciones mencionadas implicó decisiones didácticas. El tema *“reality shows”* era particularmente polémico, en el momento de concreción del proyecto. Estaba instalado en la televisión y en los medios de comunicación a raíz del surgimiento del programa “Gran Hermano” que representaba una ruptura con los programas televisivos realizados hasta ese momento. Implicaba un desafío a la intimidad de las personas y resultaba particularmente inquietante porque todo el mundo los objetaba, pero los veía y no podía explicar por qué. El debate fue un éxito y los apasionamientos también, se concretaron discusiones realmente interesantes a favor y en contra de esta cuestión. Surgieron temas tales como los valores que ponían en evidencia los participantes, la intimidad expuesta, los cinco minutos de gloria, el esfuerzo por subsistir todos los días en nuestro país y la hipocresía para no estar “nominados”. Los chicos defienden con tenacidad sus ideas cuando se involucran con la temática.

En el caso del trabajo sobre “Cumbia villera” las letras no planteaban para los alumnos ningún conflicto, para la docente sí, es por ello que el tema da inicio a la apertura de la polémica.

Se escuchan las letras de las canciones en clase, se transcriben para prestar atención al contenido y al vocabulario. Se comparan con las letras del tango (por la utilización del lunfardo) y se percibe que el vocabulario utilizado por estas canciones ya había sido utilizado en los tangos y que pertenecen, muchas veces, al mundo delictivo. Naturalmente los alumnos defienden las canciones diciendo que ellos las escuchan, bailan y cantan pero que ello no influye para nada en sus comportamientos. Coincidentemente a la fecha de

puesta en consideración del tema se presentan en los medios de comunicación dos hechos delictivos asociados con la cumbia villera y así termina por instalarse en el aula la discusión que se había iniciado anteriormente. Estos acontecimientos permiten a los alumnos prestar atención al punto de vista planteado por la docente.

La selección de los temas, en ambos casos, comparte el carácter polémico por razones diferentes. Los alumnos que trabajaron sobre los *"reality shows"*, se sentían atravesados por las mismas contradicciones que se planteaban a nivel social y deseaban profundizar esa contradicción. El grupo que trabajaba sobre el tema de la cumbia villera no experimentaba contradicción alguna y la docente decide plantearla a partir de la polémica que sí se daba a nivel social.

Cómo documentarse para argumentar. Decisiones didácticas relativas a la lectura de opiniones de otros

Tanto en un grupo de trabajo como en el otro, los alumnos evidencian que para argumentar en forma oral o escrita no son suficientes las ideas propias, cargadas de subjetividad, sino que es necesario averiguar qué opinan los demás. Considerar otros puntos de vista es fundamental para redimensionar el propio.

El grupo que trabajó sobre los *"reality shows"* tuvo oportunidad de leer artículos que incluían opiniones de autores literarios prestigiosos³, notas de revistas de actualidad⁴ y opiniones de personalidades de la cultura⁵. El grupo que trabajó sobre la cumbia villera también comenzó la búsqueda de documentación sobre el tema: registro de debates en programas televisivos⁶, artículos en diarios y revistas de actualidad⁷. Asimismo se realizó una encuesta de relevamiento de opinión elaborada por los alumnos y destinada a familiares y amigos.

Para ambos grupos se procedió a presentar un corpus de lecturas con diferente grado de dificultad, con claras evidencias de los procedimientos que se utilizan en argumentación. Esto facilitó una inmersión en las prácticas sociales de argumentación a partir de la lectura de argumentos vinculados con los temas seleccionados y planteados por diferentes actores sociales.

La lectura de textos argumentativos complejos presenta mayores dificultades que la narración.

"El texto argumentativo trata de ideas, nociones, valores y creencias. La sucesión de estas ideas-argumentos no se controla desde 'el exterior', en referencia a la continuidad de un mundo. A diferencia de la demostración, el texto argumentativo tampoco está constituido, la mayoría de las veces, por una única larga cadena de

³ Salman Rushdie, "Show de la real nada", Suplemento "Zona", **Clarín**, del 10 de junio de 2001.

⁴ Fragmento artículo publicado en la Revista "Viva" de **Clarín** el 3 de junio de 2001.

⁵ Daniel Amiano, artículo de opinión titulado "Ser yo", Suplemento "Teve", **La Nación**, semana 19 al 25 de junio de 2001. Fragmento del reportaje realizado a León Gieco con motivo de su visita a la ciudad de Tandil en el Diario **El Eco de Tandil**, el 16 de Julio de 2001.

⁶ Guión del Programa N° 73, "Punto Doc/2", Azul TV.

⁷ Liliana Moreno, "Partituras argentinas – Canciones entre La Horqueta y La Cava", Suplemento "Zona", **Clarín**, 12 de junio de 2001. Bilbao, Guido, "Fascinación Villera", Revista **Noticias**, 30 de julio de 2001. Diario **Nueva Era**, "La cumbia villera ofende a los pobres", 22 de julio de 2001. Diario **El Eco de Tandil**, "Menores robaban inspirándose en temas de cumbia villera", 27 de julio de 2001.

argumentos que se derivarían unos de otros de manera casi lógica, hasta la conclusión final. [...] Comprender un texto argumentativo (largo) consiste, al menos en parte, en identificar o inferir los lazos que unen micro y macro argumentos y en identificar-evaluar el grado de convergencia de los conjuntos argumentativos hacia la conclusión prevista por el argumentador" (Brassart, 1995:46).

Fue necesario entonces leer y releer los textos, reponer información suplementaria, confrontar interpretaciones, alentar a los chicos a establecer relaciones entre conocimientos que ya tenían y los provistos por el texto, ayudarlos a detectar las huellas que el autor ha dejado para orientar la interpretación del lector, reconocer las diferentes voces en el texto y sus posiciones respecto del tema sobre el que se polemiza, formular preguntas y buscar las respuestas dentro y fuera del texto.

¿Por qué recurrimos a lecturas de diferentes fuentes y no al clásico texto escolar? Porque la lectura de diversidad de fuentes amplía las posibilidades de los alumnos de encontrar en los textos reales diferentes posiciones planteadas de distintas maneras. Los textos escolares con frecuencia presentan un corpus restringido que dificulta el horizonte de lectura de los alumnos dado que se trata de textos sobre diferentes temas, especialmente seleccionados para el análisis lingüístico de rasgos argumentativos. Dicho análisis lingüístico es relevante cuando está orientado por preocupaciones de escritura de los usuarios, que indagan en los textos de expertos los procedimientos más eficaces para persuadir o rebatir a otros.

Luego de la lectura en clase y domiciliaria de todos los materiales relevados, los alumnos espontáneamente comienzan a debatir sobre los temas seleccionados. Pasada la instancia de los acaloramientos personales se volvió a los textos para interrogarlos y analizar dónde se ponían de manifiesto las opiniones de los demás. En este punto las docentes debimos posponer nuestro protagonismo para escuchar a los otros, debiendo actuar como guía y no ejerciendo una actitud de control o de evaluación unilateral acerca de lo que decían los alumnos. Al decir de Delia Lerner "...que el control sea responsabilidad compartida con los alumnos..." (Lerner, 2001:152). En este caso los alumnos perciben, con la orientación del docente, que se utilizan ejemplificaciones, refutaciones, citas de la palabra de otros, etc. Si bien no pueden darle el "nombre" preciso a cada estrategia, reconocen en tales procedimientos lingüísticos, maneras de afectar el discurso de diferentes formas. Posteriormente se retomarán dichas estrategias para ser objeto de sistematización.

Cómo configurar los propios argumentos. Decisiones didácticas relativas a la escritura de textos argumentativos

Después de un extenso período de lectura y análisis de las fuentes consultadas se inició el proceso de producción de borradores individuales para dar la oportunidad a todos los alumnos de formular argumentos y expresarse sobre el tema planteado. En los primeros borradores percibimos que los alumnos fueron capaces de incorporar en la organización de los textos ideas personales emanadas de las discusiones previas, de la lectura y puesta en común de los textos difíciles, además de una preocupación acerca de los procedimientos y de los futuros destinatarios de los textos.

Nos parece importante resaltar algunos de estos indicadores en las producciones de los alumnos:

◆ **La inclusión de la palabra de otros en el propio texto.**

Al producir los primeros borradores se notaba una especial preocupación de los alumnos por incluir diferentes opiniones que habían leído en los materiales consultados. Para ello se remitieron a lo dicho en los diferentes artículos, porque reconocen el valor del texto publicado. Las dificultades más recurrentes están vinculadas con la transcripción literal de frases de los artículos leídos desconociendo el valor de la cita de autoridad como estrategia de argumentación. Es innegable la importancia de la incorporación de la palabra del otro ya que se trata de un saber del que no disponían previamente. Aquí el docente interviene para reconocer como válida la inclusión de otras voces pero señalando la necesidad de utilizar las marcas propias de la cita de autoridad. Algunos ejemplos de esto son los siguientes fragmentos:

*"Los reality shows son un estilo de coliseo, por el cual los participantes son a la vez gladiadores y leones. Su misión es devorarse unos a otros hasta que quede uno con vida."*⁸

Este mismo fragmento quedó plasmado en el texto final de la siguiente manera:

Como dice un famoso escritor, "la televisión se ha convertido en un espejo barato, donde los participantes son a la vez gladiadores y leones, donde su misión es devorarse unos a otros hasta que quede uno solo con vida". "Las letras de cumbia villera cuentan lo que se ve sin paliativos, tratan de marginalidad, drogas, infidelidades, la policía; sin pasteurizar."⁹

El texto final dice:

"Las letras de cumbia villera cuentan lo que se ve sin paliativos, tratan de marginalidad, drogas, infidelidades, la policía. Son historias sin pasteurizar" dice Liliana Moreno en un artículo de Clarín.

◆ **La posibilidad de elaborar por escrito una profundización de las ideas discutidas en el debate oral sobre las que se quiere argumentar.**

- Los valores de la sociedad de consumo actual:

"...Famoso y rico son actualmente los conceptos más importantes en la sociedad occidental. En la situación económica en la que vivimos en la Argentina, cualquier persona hace cualquier cosa por dinero y más si tiene una familia. Y si es tan fácil como no hacer nada ¿Cómo no probarse en un casting para ganar miles de dólares por hacer lo mismo que en casa pero en frente a las cámaras?...".¹⁰

⁸ Texto producido por las alumnas Ma. Eugenia Ferreira y Camila Pontaroli de 8º año, EGB N° 34 de Tandil.

⁹ Texto producido por los alumnos, Sandro Nicora y Romina Lombardozzo, de 9º año, EGB N° 42 de Tandil.

¹⁰ Texto producido por la alumna Natalia Montejo, de 8º año, EGB N° 34 de Tandil.

"...Muchos dicen que es la vida misma en vivo y en directo, pero para mí no es verdad, porque si fuera la vida misma, tendrían que trabajar –aunque algunos lo hacen–, pagar cuentas, realizar trámites, en definitiva sobrevivir...".¹¹

- La importancia de las decisiones individuales más allá del consenso que pueda tener un ritmo de moda:

"...Esta música ¿impulsa a los chicos a que cometan delitos, a drogarse o a alcoholizarse? Todos piensan que sí, porque en las letras de las canciones dicen lo que piensan, lo que pasa en las villas, etc. Para mí no es así, porque cada uno hace o dice lo que quiere, y no por eso, los otros van a robar, a alcoholizarse, o a drogarse. Yo creo que eso lo decide cada uno y está en uno el querer robar o drogarse...".¹²

- El valor testimonial de las canciones:

"Estas canciones hablan de drogas y de problemas que se viven en las villas y tratan de llamar la atención criticando a los políticos y a la policía...".¹³

Asimismo, se detectan diversas dificultades en los escritos de los alumnos: la imposibilidad de distanciarse de sus propias opiniones, evidenciado en el uso constante de la primera persona; los comentarios subjetivos y plagados del acaloramiento del debate oral.

En muchos casos los textos constituyen un "collage" que incluye fragmentos yuxtapuestos de los artículos leídos. Los signos de puntuación también se transforman en un tema importante a la hora de organizar el discurso escrito.

Mejorar estos escritos implicó reponer los conocimientos que los alumnos necesitaban para llevar a cabo las revisiones y sucesivas reescrituras. Para ello se realizaron talleres de discusión sobre algunas estrategias argumentativas más ligados a ejercicios que a discusiones centradas en las propias producciones de los alumnos. Estas clases mostraron un efecto parcial en la reformulación de sus escritos. Uno de los talleres –el de conectores– permitió una reflexión que se puso en evidencia en la mayoría de las producciones de los alumnos como saberes de los que pudieron apropiarse en las sucesivas reescrituras. Hubiera resultado interesante someter a discusión del grupo fragmentos de textos elaborados por ellos mismos y que pusieran en evidencia diferentes maneras de plantearse un problema de escritura. Por ejemplo, utilizar coordinantes diferentes para un mismo fragmento y evaluar el impacto que podía producir el escrito según estuviera formulado de una u otra manera. Plantear situaciones de reflexión lingüística sobre las producciones de los propios alumnos hubiera contado con la ventaja del profundo conocimiento del tema del escrito y de los destinatarios para evaluar la adecuación de los cambios sugeridos en cada caso.

La secuencia didáctica continuó con un dictado al profesor en el pizarrón en ambos trabajos. Esta opción de escritura permitió capitalizar en una

¹¹ Texto producido por las alumnas Natalia Ateiro y Fátima Ceruzze, de 8º año, EGB N° 34 de Tandil.

¹² Texto producido por la alumna María Soledad García, de 9º año, EGB N° 42 de Tandil.

¹³ Texto producido por la alumna Pamela Lombardo, de 9 año, EGB N° 42 de Tandil.

producción única –tal como lo exigía la situación de comunicación– los argumentos más importantes elaborados individualmente por los alumnos, liberándolos de la realización efectiva de la escritura. Ésta es una decisión didáctica que afecta al tipo de producto ya que cuando el docente propone asumir la realización de la escritura, los alumnos pueden concentrarse en qué decir y cómo decirlo, es decir, asumen la formulación de lo escrito y se liberan de la acción de escribir. Cuando los alumnos no están familiarizados con el tipo de texto que van a producir, la realización de una producción conjunta por dictado al docente favorece la calidad del texto ya que permite que los alumnos tengan una idea más clara acerca de cómo se elabora un escrito argumentativo.

En el caso de “Cumbia Villera” el borrador del texto se realizó de la siguiente manera:

La docente propone el dictado mediando una planificación previa. Se debate si en el texto se va a definir el origen de la cumbia villera, si se va a hablar del vocabulario y la temática de las letras, si se darán ejemplos, si el texto va a plantear posiciones encontradas, si va a defender o a rebatir una posición determinada y los procedimientos para arribar a una conclusión. La planificación previa permite discutir la jerarquización de las ideas, en lugar de seguir un fluir en la elaboración espontánea de los chicos. Dado que el texto que se está produciendo será publicado es necesario listar todos los argumentos posibles, discutir la jerarquización y después proceder a la textualización.

En el caso de los “*reality shows*” se realizan dos dictados al docente en el pizarrón. El primero incluye los tópicos que no deben dejar de estar presentes para que la argumentación sea efectiva. Se transcriben a continuación las ideas que se acordaron:

“Famoso y rico gracias a los televidentes.”

“En tiempos de ajuste económico no es justo que doce personas ganen en sólo tres meses lo que un ciudadano puede llegar a ganar en mucho tiempo.”

“El objetivo del programa es mostrar la vida en directo, pero no se cree que la realidad se refleje en un grupo de personas encerradas en una casa o en una isla, se sabe que la realidad es más cruda y no tan hipócrita.”

“Es una especie de Coliseo romano, nos distraen, nos quieren hacer creer que ésa es la realidad, cuando la gente se está muriendo de hambre.”

“También está claro que es una decisión propia ver esa clase programas.”

“¿La gente se elige por lo que es realmente, por lo que fue antes de entrar y ahora tiene para contar? o ¿se busca siempre gente polémica?”

“Para entrar a un ‘*reality show*’ hay que tener virtudes físicas y ninguna cualidad intelectual.”

“No todos opinamos igual, pensamos cosas buenas o malas del programa, sin embargo lo miramos.”

Al finalizar el dictado de ideas al profesor, se discute por qué les parece que la gente los mira o tienen tanto *rating*. Las respuestas fueron muy

interesantes:

“Porque está muy bien hecho, la persona que los creó es tan inteligente que si nos preguntan por qué lo vemos, no sabemos contestar.”

“Por curiosidad.”

“No estamos contentos con lo que somos y nos pasa y tenemos que mirar a ver qué hacen otros, pero no lo solucionamos con lo que vemos, seguimos siendo los mismos.”

“Porque la propuesta es buena, es algo nuevo que llama la atención.”

Estas ideas no pudieron mantenerse a lo largo de toda la argumentación porque al ser refutadas por argumentos en contra por parte de un número importante de alumnos no fueron integradas en la producción colectiva final. Es posible que los autores de estas ideas no las hayan defendido con convencimiento, pero en este caso hubiera sido indispensable que el docente asumiera la posición de la minoría que encontraba justificativos a los *“reality shows”* para tensar al máximo la formulación de argumentos sobre este tema polémico. Cuando los alumnos se colocan monolíticamente en una posición es imperativo que el docente asuma la contraria –aunque sea de manera figurada– para favorecer la formulación de argumentos fortaleciendo la propia posición y rebatiendo la contraria.

Surge la posibilidad de publicar la nota de opinión en un medio local de gran circulación, el diario **El Eco de Tandil**. En este momento se decide escribir un texto final colectivo por dictado al docente en el pizarrón y para ello los alumnos planifican en qué orden quieren plantear sus ideas. La docente interviene, interroga a los alumnos para ir organizando el texto hasta arribar a la conclusión.

La escritura colectiva en ambos casos resulta un momento de tensión dado que ideas ya consensuadas vuelven a ponerse en consideración. Los alumnos tienen claro que les urge entregar el original al diario tanto escolar como local para su publicación, razón por la cual resulta indispensable prestar especial atención a la revisión del texto final. Dicho texto representó el corolario de un largo proceso de formulación de ideas, relevamiento y selección de información, producción de borradores, sucesivas consideraciones sobre los textos leídos para analizar procedimientos persuasivos, revisiones y reescrituras. Un proceso del cual los alumnos se sintieron protagonistas y dueños de su propia voz. Este tipo de situaciones didácticas favorecen, además, el compromiso personal y la autoestima de los alumnos.

En el Tercer Ciclo no todos los alumnos argumentan de la misma manera, esto se debe al grado de frecuentación previa con este tipo de textos, al conocimiento del tema sobre el que se desea escribir, pero fundamentalmente a las condiciones didácticas en que se presentan diversas situaciones de enseñanza.

No hay “recetas” a la hora de enseñar argumentación escrita. Se trata de diseñar situaciones didácticas que contemplen la producción para destinatarios reales, que se seleccionen temas polémicos, se consulten fuentes diversas, se

formulen los argumentos posibles a favor y en contra, se jerarquicen las ideas, se textualicen, revisen y describan y que este proceso permita una vuelta sobre diversos textos argumentativos de circulación social para generar un conocimiento más profundo de la lengua al servicio de una producción cada vez más efectiva. En el marco de este proceso la previsión de la intervención docente es fundamental para cuestionar, informar, contraargumentar, sugerir la consulta de fuentes, explicar y garantizar una interacción productiva que enriquezca a todos. Efectivamente, la enseñanza de la argumentación escrita no es magia, es didáctica.

Consideraciones finales

La argumentación se aprende ejerciéndola y para ello es importante debatir sobre un tema polémico que favorezca que los alumnos asuman posiciones a favor y en contra.

La escritura argumentativa ayuda a ser mejor lector de textos argumentativos porque al escribir se enfrentan problemas que no aparecen durante la lectura. La escritura genera una toma de conciencia sobre la forma de construcción de los textos que generalmente a un lector le pasa desapercibida, dado que tal toma de conciencia no se hace necesaria para comprenderlos.

Al producir textos argumentativos se hace indispensable tomar contacto con las formas de argumentación de circulación social. Al relevar y seleccionar información sobre el tema en cuestión, buscar citas de autoridad para apoyar los propios argumentos o para rebatir, volver una y otra vez sobre los textos consultados para analizar cómo los escritores con experiencia resuelven sus propios problemas al escribir, los alumnos se acercan a las formas de argumentación social.

Se trata, en definitiva, de enseñar a argumentar desde las prácticas sociales de argumentación y desde allí interrogar a los procedimientos lingüísticos para producir textos cada vez más persuasivos. En los trabajos de argumentación escrita aquí analizados, el eje conductor era lo que los alumnos querían comunicar. Creemos que saber identificar lo que otros quieren comunicarnos y tener claro el lugar de las ideas propias en el marco de las ideas de otros es indispensable en una sociedad que cada vez tiene más dificultades para encontrar a través del discurso una vía de entendimiento.

Referencias bibliográficas

- Brassart, Dominique Guy (1995) "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria." En **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 1995, **25**, 41-58.
- Camps, Ana y Joaquim Dolz (1995) "Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual." En **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 1995, **25**, 5-7.
- Dolz, Joaquim (1995) "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión." En **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 1995, **25**, 65-77.
- Lerner, Delia. (2001) "¿Es posible leer en la escuela?" En **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México, Fondo de Cultura Económica, 115-164.

*Este artículo fue solicitado a sus autoras por la Dirección de **LECTURA Y VIDA** en septiembre de 2002.*



Texto publicado en el periódico escolar
"De nosotros para Ustedes. La 42 informa"
Año 1, N° 2, octubre de 2001

UN TEMA PARA PENSAR Y SEGUIR DISCUTIENDO

"La cumbia villera ¿incita al delito?"

La cumbia villera nació de la mezcla de la cumbia colombiana con el rap negro. Surge en las villas "La Esperanza" y "La Cava", como denuncia o narración de lo que pasa en ellas. Critica a los políticos, a la policía y a la realidad social; pero también se critican entre ellos. Este es el caso de la canción "Pibe cantina" de Yerba Brava que está dedicada a Pablo Lescano (cantante de Damas Gratis).

Se destacan en este género musical grupos como Yerba Brava y Damas Gratis (que de alguna forma son los pioneros de esta movida). También son conocidos Malafama, Guachín, Metaguacha, etc.

Las letras de la cumbia villera muestran lo que se ve sin paliativos, tratan de marginalidad, drogas, infidelidades, la policía. Son "historias sin pasteurizar" dice Liliana Moreno en un artículo de Clarín.

Las canciones tienen un vocabulario apropiado para su uso en las villas, entre amigos o en la calle, pero puede molestar en otros ámbitos.

El padre Grassi opina que las letras son de mal gusto: "esa música ensucia a los habitantes de las villas que ya bastante tienen con cargar con la cruz de la pobreza".

Por otra parte, el sacerdote dice: "no es una cumbia que surge de las villas o de los barrios marginales, nace de las ganas de ganar dinero con la miseria ajena y con la bronca".

Pero hay un tema en el que quisimos hacer hincapié: La cumbia villera ¿incita o no al delito?

La juventud en general piensa que no, que esta música está hecha sólo para divertirse. Sin embargo dos amigos de Pablo Lescano (cantante de Damas Gratis y compositor de muchos otros grupos) "El Chino" y "El Coreano", quienes aseguraban no tener lazos con la delincuencia, fueron captados por cámaras televisivas en el momento de su detención por la policía luego de haber estado acuartelados en un pool por dos horas y con doce rehenes.

Otro caso fue el de la banda de menores de 16 años que, inspirados en la cumbia villera, se dedicaba a robar.

En una encuesta realizada acerca de la relación de la cumbia villera con el delito, la mayoría de los jóvenes opina que no tenía nada que ver con ello, y que por escucharla no se tendrían que ver influenciados a delinquir. En eso entran en juego otros factores como la educación, el ámbito familiar y las amistades.

A pesar de las opiniones y los casos citados en el texto no hay ninguna evidencia que compruebe que los oyentes de esta música se vean influenciados a drogarse alcoholizarse, robar y cometer otros delitos.

Además, nosotros creemos que la cumbia villera no incita al delito ya que antes que ésta apareciera ya había ladrones y drogadictos. Y que la cumbia villera sólo es un ritmo más que dentro de un tiempo va a estar fuera de moda.

Alumnas y alumnos de 9° año
E.G.B. N°. 42 - Tandil



Escuela N° 34
Gral. José de San Martín
8° Año – División "A"

LOS CHICOS OPINAN :

"El universo invertido de los reality shows"

La historia de los medios del nuevo siglo es asistir a la proliferación de un nuevo formato de programas televisivo: "Los reality shows" -"Expedición Robinson", "Gran Hermano", "El Bar", "Confianza Ciega", etc-.

El objetivo de este tipo de emisiones es mostrar la vida en directo. Implica convocar a un grupo de personas con determinadas características que deben convivir durante un período prolongado de tiempo en una casa o isla, creando conflictos tales que llamen la atención y mantengan la curiosidad e intriga de los televidentes.

En primer lugar estamos ante gente que se hace famosa por no hacer nada, pero por hacerlo a la vista de todos. Famoso y rico a costa de cualquier valor parece ser la meta. Pero son populares por cómo son o por lo que fueron y ahora tienen para contar. Los elegidos, gente que puede generar polémica o con algún pasado tormentoso, deben poseer para ingresar virtudes físicas y ninguna cualidad intelectual. Estas parecen ser las condiciones fundamentales.

En segundo lugar: ¿Es justo que en tiempos de ajuste económico una persona gane en tres meses de ocio lo que un ciudadano no puede ganar en toda su vida? Vida en directo es trabajar, realizar trámites, mantener una familia. En definitiva sobrevivir.

En tercer lugar: ¿Quiénes ganan con este tipo de programas? ¿Participantes?, ¿televidentes?, ¿o en realidad los productores? Este es un negocio que genera millones: 0600, venta de productos, rating, todo gracias a quienes los vemos. Como dice un famoso escritor "la televisión se ha convertido en un espejo barato, donde los participantes son a la vez gladiadores y leones, donde su misión es devorarse unos a otros hasta que quede uno solo con vida".

Sintetizando, la televisión es utilizada para exponer los aspectos negativos de las personas, esto es consumido masivamente por nuestra sociedad, que en su mayoría no está preparada para diferenciar lo negativo de los valores positivos de los seres humanos, ya sea por ignorancia, desinterés, o por los problemas de fondo que nos afectan como la educación, la salud, la desocupación. Mientras tanto la televisión hace su negocio.

