

Guías para talleres de lectoescritura en la escuela secundaria

Para la adquisición, reelaboración
y producción de conocimiento

**Mercedes de los Santos
y Mariana Szretter**

Marcela Falsetti y Silvina Feeney
(coordinadoras)

Colección
La universidad en la escuela

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

GUÍAS PARA TALLERES DE LECTOESCRITURA
EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Mercedes de los Santos y Mariana Szretter

Guías para talleres de lectoescritura en la escuela secundaria

**Para la adquisición, reelaboración
y producción de conocimiento**

Marcela Falsetti y Silvina Feeney
(coordinadoras)

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Santos, Mercedes de los

Guías para talleres de lectoescritura en la escuela secundaria : para la adquisición, reelaboración y producción de conocimiento / Mercedes de los Santos ; Mariana Szretter ; coordinación general de Marcela Falsetti ; Silvina Feeney. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2023.

Libro digital, PDF - (La universidad en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-703-1

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Escuelas. I. Szretter, Mariana II. Falsetti, Marcela, coord. III. Feeney, Silvina, coord. IV. Título.

CDD 373.1

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2023

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7578

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Colección: La universidad en la escuela

Diseño gráfico de la colección: Andrés Espinosa

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Corrección: Guillermina Canga



Licencia Creative Commons 4.0

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Prólogo.....	9
<i>Marcela Falsetti y Silvina Feeney</i>	
Guía 1	13
<i>Mercedes de los Santos</i>	
Guía 2	45
<i>Mariana Szretter</i>	

Prólogo

Desde su creación en el año 1993, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) construye mecanismos de admisión sustentados en el reconocimiento de la heterogeneidad social de la población que aspira a ingresar. En este sentido, la UNGS se propone facilitar y fortalecer el proceso de inserción de los y las estudiantes en la vida universitaria y brindarles una experiencia formativa de calidad. En el año 1994, se desarrolla un Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), el cual apunta a la enseñanza de ciertas habilidades y competencias intelectuales que le permitan a el/la estudiante afrontar las exigencias de los estudios superiores. El CAU ofrece el Taller de Lectura y Escritura (TLE) y el de Matemática, y, desde 2011, el Instituto del Desarrollo Humano (IDH) diseña, además, un programa de articulación entre la UNGS y las escuelas secundarias de la zona de influencia que tiene en cuenta estos talleres, así como los requerimientos de la escuela secundaria. Desde el año 2019, la UNGS redefine el CAU y da lugar al “Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado”. El programa de acceso tiene como objetivo principal ofrecer a todos los estudiantes y a todas las estudiantes que se inscriben en la UNGS herramientas y conocimientos para iniciar los estudios universitarios en carreras de grado y pregrado, y para acceder más directamente al objeto de estudio de sus intereses. Este cambio de la propuesta de ingreso a la UNGS supuso también la modificación del programa de articulación con escuelas secundarias, que pasó a llamarse “Puentes hacia los estudios superiores”, y está radicado en el Instituto del Desarrollo Humano.

El pasaje entre el nivel secundario y el universitario constituye un proceso muy complejo que supone, por parte de los y las estudiantes, el desarrollo de ciertas capacidades y saberes que les permitan alcanzar la integración académica con las prácticas del nivel universitario, cuyas reglas son distintas a las del nivel secundario y que, además, no siempre son explícitas. Frente a las nuevas exigencias, muchos/as estudiantes no tienen capacidad de respuesta, es decir, no pueden satisfacerlas porque ignoran cómo hacerlo, lo que implica que el desarrollo de su trayecto se vuelva muy complejo. Para poder ingresar a la

universidad y avanzar en sus carreras, los y las estudiantes deben incorporar muy rápidamente un conjunto de saberes que les permitan una inserción activa en la institución superior. Para ello deben tener afianzados saberes trabajados en la escuela secundaria superior que consisten principalmente en la apropiación y aplicación de planificación y organización de sus actos y de estrategias de estudio, de carácter general o específico, propias de los distintos campos del conocimiento. Estos saberes suponen, además, ritmos más exigentes, respuestas más elaboradas, búsqueda e interpretación de información, producción propia y autónoma, y, sobre todo, autoconciencia de las propias limitaciones y fortalezas. El afianzamiento de estos saberes es un punto de partida fundamental para la inserción activa de los y las estudiantes en el sistema de educación superior y para la incorporación de sus rutinas y sus reglas. Lo antedicho es también una ocupación y preocupación de la escuela secundaria, ya que, como bien se indica en los documentos curriculares, una de las finalidades de este nivel educativo es la formación para los estudios superiores. En relación con este último punto, la UNGS tiene, mediante diferentes acciones con la comunidad educativa de influencia, un rol activo en el compromiso asumido para que los estudios superiores sean accesibles, entendiendo que estudiar para profesionalizarse es un derecho de los ciudadanos y las ciudadanas, así como también lo es el acceso a conocimientos y prácticas científicas y culturales. La UNGS cuenta con larga trayectoria de intercambios, acercamientos y trabajo conjunto con las escuelas de la región con el fin de mejorar el aprendizaje de adolescentes y jóvenes. En esta dirección, el actual programa de articulación señala que:

Crear puentes entre las escuelas secundarias y la universidad supone el esfuerzo de articular con las escuelas de la zona estrechando vínculos y compartiendo prácticas de enseñanza y evaluación que mejoren el pasaje de estudiantes de un nivel a otro en las áreas de Matemática y Lengua. Asimismo, el compromiso de acompañar, asesorar y capacitar a los profesores implicados en este proceso de articulación (Resolución 4302/19).

En ese marco de preocupaciones, el programa “Puentes hacia los estudios superiores” elabora materiales para el estudio, diseña un aula virtual, propone a las escuelas programaciones de actividades especialmente pensadas para realizar en el aula y organiza encuentros, ateneos y talleres que suponen un trabajo en la escuela, con sus profesores y profesoras, que luego es recuperado en actividades específicas en la UNGS. Estas propuestas tratan de compatibilizar los enfoques de la enseñanza universitaria con los lineamientos curriculares vigentes para la escuela secundaria. El equipo de trabajo del programa cuenta con experiencia

en llevar a cabo un amplio espectro de actividades de articulación con los y las jóvenes, como los siguientes: taller de uso de aula virtual de matemática, cine debate, charla con investigadores autores e investigadoras autoras de textos académicos, y jornadas de intercambio de producción en relación con las áreas de matemática y lectoescritura. Las escuelas que participan son de gestión pública y se acercaron a la UNGS a raíz de la convocatoria que esta realiza desde el año 2012 en la región. En el vínculo y la promoción del trabajo conjunto escuela-universidad, es primordial el rol de las autoridades de las escuelas que facilitan las condiciones para que docentes y estudiantes puedan realizar las actividades propuestas.

La publicación que estamos presentando en esta oportunidad recoge dos iniciativas: una, la guía 1, a cargo de Mercedes de los Santos, se produjo en el marco del mecanismo de ingreso vigente hasta 2019; otra, la guía 2, a cargo de Mariana Szretter, relata una experiencia de taller con estudiantes de escuelas secundarias llevado a cabo, de modo presencial, en el año 2019 en la UNGS.

La guía 1 da orientaciones para instrumentar las propuestas contenidas en el libro *Desde la escuela secundaria hacia la universidad. Prácticas de lectura y escritura para el ingreso en los estudios superiores*, de Guillermina Feudal, Mónica García y Juan Lázaro Rearte.¹ Este libro, especialmente confeccionado para llevar a la escuela secundaria conceptos y tareas de lectura y escritura para ser trabajados en modalidad taller, se divide en capítulos; cada uno de ellos es autocontenido, con desarrollo de explicaciones y con actividades sobre asuntos como paratextos, géneros discursivos, temas, secuencias de base textual, resumen de fuentes argumentativas, comparación de fuentes, entre otros. La propuesta de Mercedes de los Santos tiene una lógica adaptada a esos capítulos, aunque bien puede ser utilizada en forma independiente de ellos. Este material contiene una presentación y un acompañamiento de actividades para el aula presencial y para la virtualidad, y se incorpora una guía de trabajo con sitios web.

La guía 2 recoge y analiza la experiencia de 2019, año en que se realizó una actividad que consistió en un taller en las escuelas a partir de una consigna propuesta por Szretter sobre la base de un texto de Ítalo Calvino, con la intención de trabajar la confrontación de posiciones argumentativas. En esta sección, se analizan las producciones de estudiantes realizadas con la orientación de sus docentes en las escuelas, que tuvieron el acompañamiento de la

¹ Feudal, Guillermina; García, Mónica y Rearte, Juan Lázaro (2017). *Desde la escuela secundaria hacia la universidad. Prácticas de lectura y escritura para el ingreso en los estudios superiores*. Los Polvorines: UNGS. Disponible en: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/9789876302593-completo.pdf>.

universidad. El objetivo de la actividad fue trabajar la secuencia argumentativa y las operaciones discursivas vinculadas a ella, dado que las tareas académicas ligadas al desarrollo de la argumentación son una práctica usual en las materias de grado y, en particular, en los talleres de escritura. Estas producciones fueron compartidas en un ateneo presencial en la UNGS con grupos de estudiantes y profesores y profesoras de las escuelas participantes. En el encuentro, los y las estudiantes no se limitaron a leer sus guiones, sino que también los defendieron y hasta los “dramatizaron”, ensayando el discurso oral. Lo desarrollado en esta sección puede ser aprovechado por profesores y profesoras no solo para tener un ejemplo de la actividad, con sus consignas, su planificación y secuenciación, sino también para observar cómo se pone en juego un marco interpretativo de las producciones de los y las estudiantes.

Como vemos, el hilo conductor de las dos partes de esta publicación es brindar, a profesores y profesoras de lengua y literatura, orientaciones tanto para la lectura como para la escritura que se desarrolla en modalidad taller, a fin de acercar a los y las estudiantes de las escuelas secundarias a una práctica de producción discursiva que les facilite el acceso a los estudios superiores.

Marcela Falsetti y Silvina Feeney

Guía 1

*Mercedes de los Santos**

Introducción

Las siguientes páginas presentan y acompañan la propuesta del Taller de Lectoescritura que pertenece al proyecto “Articulación universidad-escuela secundaria superior: acercamientos entre la UNGS y la Jefatura Regional Educativa 9”. Este proyecto se propone, a partir del intercambio y el trabajo en conjunto con las escuelas de la región, mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes. Se trata de un dispositivo de acompañamiento hacia los estudios superiores que busca desarrollar habilidades y competencias que les permitan alcanzar los objetivos de la escuela y afrontar de mejor forma los requerimientos del nivel superior. Así, el proyecto intenta fortalecer el proceso de inserción de los y las estudiantes en la vida universitaria.

En particular, dentro de este principal objetivo del proyecto, el Taller de Lectoescritura se propone ser un nexo entre dos espacios distintos al conectar y fortalecer los contenidos del currículo oficial de literatura para el sexto año de la escuela secundaria, con el desarrollo de algunas habilidades de lectura y escritura correspondientes al nivel superior universitario. Al mismo tiempo, la propuesta incluye que los y las estudiantes se pongan en contacto con algunas prácticas de estudio comunes en la universidad, como, por ejemplo, la organización de los materiales de estudio, la programación del tiempo de estudio y la preparación de exámenes.

* Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: mdelossa@campus.ungs.edu.ar.

El Taller de Lectoescritura

Continuando con la manera en que desde la UNGS se gestaron y sostienen los espacios didácticos dedicados a la lectura y la escritura, el trabajo que proponemos se organiza a partir de entender el aula como un taller. La dinámica de taller es un modo de trabajo *con* grupos y *en* grupos que utiliza y pone en funcionamiento distintas estrategias y técnicas para alcanzar los objetivos pautados.

En particular, la dinámica de taller permite el desarrollo de un proceso pedagógico que integra aspectos teóricos y prácticos, pone en diálogo saberes que provienen de ámbitos diversos, favorece el protagonismo de los y las estudiantes y estimula la producción colectiva de aprendizajes. Se trata, entonces, de un espacio en el que los aprendizajes y producciones se generan a partir de un diálogo de saberes, inquietudes, propuestas y cooperación de los y las participantes.

El trabajo de taller se organiza en torno a una secuencia didáctica fuertemente planificada que tenga como centro la actividad en el aula. De esta manera, la dinámica de taller se aleja de la clase expositiva y tiene su foco en la actividad del grupo de estudiantes, a partir de la lectura, el comentario de los textos, la escritura y revisión compartida con el grupo o en pequeños grupos.

El rol de el/la docente, en esta propuesta, se centra en acompañar y guiar el trabajo del grupo, favorecer el intercambio y la circulación de la palabra, monitorear el trabajo en el aula y comentar las producciones de los y las estudiantes, siempre desde el lugar de un lector que interpreta y ayuda en la identificación de distintos aspectos relevantes para los objetivos de la clase. De esta forma, las exposiciones de el/la docente se reducen a presentaciones breves que tienen como objeto introducir nociones básicas, explicitar el sentido de las actividades, orientar el trabajo de los estudiantes y, por último, recoger y sistematizar las conclusiones que surjan de las puestas en común.

La lectura en el taller

Teniendo en cuenta que no hay una única forma de llevar adelante un taller de lectura y escritura, a continuación se presentan algunas consideraciones sobre cómo se conciben las prácticas de lectura y escritura en este taller.

Para empezar, sobre las prácticas lectoras es importante destacar que las actividades y la reflexión del taller se sustentan en los materiales de trabajo. Esto significa que los libros o fuentes que se estén trabajando deben estar presentes

en el aula porque las actividades que se proponen se anclan en los textos y en la relectura para buscar indicios, destacar o reformular algún segmento, vincular otros, etc.

En general, proponemos que la lectura se realice en el taller. Por supuesto, esto no implica que cada docente no pueda indicar la lectura de los textos y anticipar, de esta manera, el trabajo de la clase siguiente. Más allá de esto, resulta importante que en el aula se lleve adelante una lectura compartida y en voz alta que permita plantear preguntas sobre aspectos puntuales del texto, revisar dudas, así como también intercambiar opiniones o impresiones. En este sentido, la lectura compartida permite que, a través del comentario, de cierta instancia de diálogo, se produzca una circulación de distintos sentidos posibles, se sopesen interpretaciones, se hagan evidentes presuposiciones, se repongan datos que no están presentes, etc. En esta propuesta, la participación de el/la docente, más que presentar una lectura unívoca, tiene la función de coordinar los acuerdos y desacuerdos entre los lectores y las lectoras, guiar y potenciar interpretaciones. De esta forma, el/la docente puede recuperar o destacar algún comentario, preguntar y repreguntar por los motivos de algunas de las afirmaciones, pedir que se amplíen o ejemplifiquen conclusiones, etc.

La escritura en el taller

Con respecto a la escritura, el taller, como propuesta, sostiene su valor epistémico (Bereiter y Scardamalia, 1987). Esto significa que no se conciben las prácticas de escritura en el aula únicamente como una manera de transmitir información o como una instancia evaluativa, sino que el proceso de escritura es un elemento clave en la elaboración del conocimiento. Para desarrollar la función epistémica, los y las estudiantes deben contemplar tanto los aspectos relacionados con el contenido como con el problema retórico.

Con este marco general, se concibe que el escritor y la escritora ponen en juego una serie de procesos durante la producción de un texto. Estos procesos no son lineales ni se ordenan de forma secuencial, sino recursiva. Es decir que se solapan, se alternan e interfieren en el transcurso de la actividad. En particular, de los diferentes modelos propuestos, seguimos el de Flower y Hayes (1980, 1981) que contempla tres procesos principales:

1. Proceso de planificación: refiere a la generación y organización de las ideas, así como también al establecimiento de los objetivos que guían la composición.
2. Proceso de textualización: consiste en “traducir” los contenidos mentales a elementos lingüísticos. De esta manera, este proceso realiza decisiones en el nivel léxico-semántico y morfosintáctico.
3. Proceso de revisión: se basa en el proceso de análisis y de evaluación de lo escrito en función de los objetivos planteados inicialmente.

Como dijimos anteriormente, no se trata de un proceso mecánico, sino que pone en acción operaciones que implican volver a planificar, a definir propósitos o reescribir. Las actividades del material ponen el acento en alguno de estos diferentes procesos.

Guías para trabajar con las actividades

Las siguientes guías de trabajo proponen el abordaje de distintas secuencias de actividades que provienen de capítulos que conforman el libro *Desde la escuela secundaria hacia la universidad*, de Guillermina Feudal, Mónica García y Juan Lázaro Rearte. Este libro constituye el material didáctico principal del Taller de Lectoescritura. Las guías presentadas tienen como fin desplegar algunas estrategias para llevar adelante la actividad de lectura y escritura en el aula de taller.

Para ello, esta sección consta de cuatro guías que se corresponden con los cuatro capítulos del manual. Luego, se incluye una última guía que propone actividades y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Guía 1. Primera lectura de un texto: paratexto, género discursivo, tema

1. Contenidos y objetivos del capítulo

El primer capítulo del libro, “Primera lectura de un texto: paratexto, género discursivo, tema”, tiene como principal objetivo el trabajo con la comprensión lectora, analizando aspectos macrotextuales. Se trata de determinar el contenido semántico global de un texto, fundamentalmente el asunto del que trata o su tema. Además, el capítulo propone una reflexión sobre las relaciones entre texto y contexto a través de los siguientes contenidos: paratexto y género discursivo.

Desde la escritura, el capítulo propone la elaboración de una “presentación de una fuente” como puntapié inicial de lo que es la caracterización general de la respuesta de examen como género discursivo.

2. Propuesta para el desarrollo de un concepto

Introducir nociones teóricas en el aula del taller no siempre resulta fácil. En general, no se trata de conceptos que deban ser aprendidos de memoria, y son objeto de evaluación en sí mismos. La teoría ingresa al taller como una herramienta valiosa para enriquecer la discusión sobre los textos y la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el aula. Por eso, la lectura y exposición de los fragmentos teóricos del material no pueden desvincularse de las actividades de lectura y escritura que el libro contiene.

A continuación, presentamos una propuesta para introducir la noción de *género discursivo* desarrollada en las pp. 23 y 24, y en los ejercicios 9, 10, 11 y 12 de las pp. 24 a 26.

Luego de unos minutos en los que se recuperen algunas reflexiones y conceptos clave para introducir la noción de género, el/la docente propone una actividad que servirá como disparador. Para esto, divide la clase en pequeños grupos y distribuye dos o tres textos que pertenezcan a géneros frecuentes y familiares para los estudiantes (por ejemplo, memes, horóscopo, receta de cocina, mensajes de Whatsapp).

Texto 1

Horóscopo de Acuario hoy

Por Renata Dossi

21/1 al 19/2

Con la Luna en su signo, le convendrá aprovechar este tránsito para lograr los objetivos que tiene en mente hace tiempo y nunca pudo lograr.

Amor: esta noche, tendrá la posibilidad de expresar con espontaneidad y sin inhibiciones su intimidad. La pasión será fundamental para su vínculo amoroso.

Riqueza: no dude en pedir apoyo para cada uno de los proyectos, ya que contará con el respaldo de alguien importante. Siga por el camino actual, que alcanzará su meta.

Bienestar: abandone los hábitos solitarios y participe de nuevas actividades sociales. Le volverá la sonrisa que había perdido y logrará que todo se adapte a sus deseos.

Texto 2

Sobre astrología

He leído con interés el artículo “Dante, la astrología y la astronomía” publicado en el número 104 de *Ciencia Hoy*. En mi opinión, el escrito encierra un malentendido que puede confundir a quienes, como yo, creen que la astrología aún tiene alguna validez. Me refiero a la identificación de constelación con signo zodiacal. En la astrología tradicional y en la práctica de la mayoría de los astrólogos occidentales, las constelaciones no constituyen los factores significativos para la interpretación de un horóscopo (excepto para quienes se basan en el llamado zodiaco sidéreo, como lo menciona el mismo artículo).

Los signos son los doce sectores de treinta grados en que se divide el zodiaco. Forman una secuencia que empieza en Aries y termina en Piscis. El punto inicial de la serie zodiacal, el grado cero de Aries, coincide con el equinoccio de primavera del hemisferio norte, que cae alrededor del 21 de marzo. El centro de referencia de la astrología tropical, a diferencia de la sidérea, no son las estrellas, sino el ciclo estacional de nuestro planeta, con los solsticios y los equinoccios como momentos significativos esenciales.

Los libros de astrología mencionan esta diferencia entre constelación y signo, y los astrólogos saben que la constelación de Aries ya no sirve de telón de fondo al Sol entre el 21 de marzo y el 20 de abril. No ignoran que, a lo largo de los últimos dos mil años, su posición en el zodiaco tropical fue siendo ocupada por la constelación de Piscis, debido al fenómeno de la precesión de los equinoccios.

Esta identificación de constelaciones con signos conduce a considerar, por ejemplo, que los nacidos entre el 30 de noviembre y el 17 de diciembre, cuando el Sol pasa por la constelación de Ofiuco, serían del signo de Ofiuco, que no existe ni necesita existir según la lógica de la astrología tradicional o tropical.

Los saluda y felicita por el trabajo que realizan en cada número

Alejandro P. Guaschino
Mar del Plata

Texto 3

Astrología

Homo signorum o *El hombre anatómico* u *Hombre zodiacal*, iluminado por los hermanos Limbourg, patrocinado por el duque Juan I de Berry. Palacio museo de Chantilly, Chantilly, Francia.

La astrología, en su acepción más amplia, es un conjunto de tradiciones y creencias que sostienen que es posible reconocer o construir un significado de los eventos celestes y de las constelaciones, basándose en la interpretación de su correlación con los sucesos terrenales; este paralelismo es usado como método de adivinación. Además de la astrología occidental, que ahora es común en Europa y América, la astrología china y la hindú o védica también se han vuelto populares en estos continentes; pese a que se ha demostrado que todas ellas carecen de validez científica o capacidad explicativa, y son consideradas como pseudocientíficas.

La astrología occidental tiene sus orígenes durante los tiempos precristianos en Babilonia y en el antiguo Egipto. En la astrología moderna occidental, son reconocibles las bases y principios de interpretación, así como también los cálculos, que son heredados de la astrología helenística, que a su vez los heredó de la grecoegipcia Alejandría. Es a partir de ese entonces que surge la astronomía como un sistema de observación y detección matemática del cielo libre de interpretaciones, y se mantiene durante mucho tiempo como una ciencia auxiliar de la astrología.

La astrología tiene en Europa una historia accidentada. Fue atacada y marginada después de la elevación del cristianismo como la religión de estado del Imperio romano. Pero en las postrimerías de la Edad Media, recuperó su reputación y, desde el Renacimiento hasta el siglo XVII, era aceptada como una ciencia. Sin embargo, y a raíz de la Ilustración, perdió credibilidad entre los académicos. Desde 1900, surgió un nuevo interés en la astrología y, desde 1960, gracias al movimiento de la nueva era que apareció en el hemisferio occidental, ella recuperó su popularidad.

La ciencia moderna estudia a la astrología actual desde la perspectiva de las ciencias de la religión y de la historia cultural. Se han llevado a cabo estudios empíricos para llegar a la conclusión de que las interpretaciones de la personalidad hechas desde la astrología son estadísticamente insignificantes y que los mismos resultados pueden ser obtenidos por azar.

El/la docente indica a los grupos que observen los textos y señalen las características generales de lo que están leyendo. Algunas de las preguntas que podrían plantearse son:

- ¿Dónde podría haberse publicado el texto que está leyendo? ¿Es parte de un libro, de un manual, de un diario? ¿No pertenece a ninguna de las opciones anteriores?
- ¿A qué género corresponde el texto? ¿Es una noticia, un poema, una receta de cocina?
- ¿Cuál o cuáles son los destinatarios previstos y las destinatarias previstas?

Para orientar la lectura, el/la docente puede dar las referencias bibliográficas desordenadas para que seleccionen la que consideren correcta:

Consigna

Después de leer, establezca a qué texto corresponde cada una de las referencias bibliográficas. Señale, además, si las referencias aportan datos para la identificación de los géneros discursivos.

Guaschino, G. (Junio 2008). “Sobre astrología”. En “Correo de Lectores”. *Ciencia Hoy*, vol. 18, n° 105. Recuperado de <http://www.cienciahoy.org.ar/ch/ln/hoy105/cartalector.htm>.

Astrología (n. d.). En *Wikipedia*. Recuperado el 15 de enero de 2019, de <https://es.wikipedia.org/wiki/Astrolog%C3%ADa>.

Dossi, R. (15/1/2009). “Horóscopo de Acuario”. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/horoscopo>.

Luego de las respuestas de los y las estudiantes, el/la docente puede pedir que fundamenten su respuesta a partir de distintos indicios lingüísticos. De esta manera, busca que los y las estudiantes releven distintos aspectos temáticos, estilísticos y composicionales que les permitieron el reconocimiento del género. Una forma de poder sistematizar la exploración sobre los textos es a través del completamiento de un cuadro:

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Tema			
Destinatario			
Ámbito de publicación			
Organización del texto			
Estilo			

Hacer evidente estas operaciones de lectura con géneros cotidianos y cercanos permitirá que los alumnos y las alumnas comprendan algunas consignas del manual orientadas a la identificación del género al que pertenecen algunos textos. Mientras los grupos trabajan, el/la docente monitorea el trabajo de los y las estudiantes y orienta las posibles inquietudes que puedan surgir.

En la puesta en común, los grupos van relevando los elementos encontrados. El/la docente ordena las distintas respuestas en función de los parámetros propuestos por Mijaíl Bajtín (1976) para la descripción de los géneros. Hasta el momento, no se introdujeron en la clase nociones teóricas.

Luego de esta actividad disparadora, el/la docente realiza una breve exposición sobre el concepto y se apoya en el apartado del libro en el que se lo define. En este segmento, junto con el/la docente, los y las estudiantes revisan la explicación de la página 24 del libro, la comentan y se plantean las dudas que puedan surgir. El/la docente vuelve a la descripción que realizaron los y las estudiantes y colectivamente relacionan las nociones teóricas explicadas con los distintos elementos que se relevaron en la actividad.

A continuación, el/la docente propone la realización de la actividad 10 en parejas o en grupos de tres integrantes. Luego de unos minutos dedicados a que los alumnos y las alumnas lean los pequeños textos y resuelvan las actividades 10.1, 10.2 y 10.3, se coordina una puesta en común. El/la docente, a partir de las respuestas de los grupos, completa, repregunta y ordena los resultados. Por último, indica que completen la actividad 10.4 volcando lo que se encontró. En este punto, es importante que el/la docente aproveche este trabajo para señalar los aspectos que pueden tomarse en cuenta al encontrarse con consignas que requieran identificar el género al que pertenece un texto y justificar esa respuesta.

Bibliografía sugerida

- Alvarado, M. (2010). *Paratexto*. Colección Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bajtín, M. (1976). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). “Los géneros discursivos y las secuencias textuales”. En *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.
- Van Dijk, T. A. (1983 [1978]). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Guía 2. Finalidad social del texto. Secuencias de base textual.

Voces enunciativas

1. Contenidos y objetivos del capítulo

El segundo capítulo del libro propone la reflexión y el reconocimiento de distintas estrategias y operaciones para identificar la finalidad social de un texto y el efecto que el/la enunciativo/a pretende lograr en su enunciatario/a. Para esto, el capítulo se concentra en la presentación y el análisis de la noción *secuencia textual*.

Este capítulo permite, además, articular las problemáticas del primer capítulo con los capítulos 4 y 5. Así, en términos de operaciones de lectura, propone un acercamiento crítico y reflexivo a los textos al buscar la identificación de las distintas secuencias textuales, con la reflexión metacognitiva y metalingüística que supone, así como también el análisis de los distintos recursos retóricos.

2. Propuesta para la escritura de respuestas de examen

En términos de la escritura, los ejercicios del capítulo se proponen como un paso necesario para la realización de las propuestas más abiertas y complejas que se presentan en los capítulos 3 y 4. Desde el punto de vista del contenido, la ejercitación se dirige a la identificación de ciertas propiedades de las distintas secuencias textuales. La producción de el/a alumno/a, en la mayoría de las actividades, consiste en el completamiento de textos que ya están planteados: el/la alumno/a debe completar las líneas de puntos de cada texto. De esta manera,

se ofrecen a el/la estudiante distintos ejemplos de cómo estructurar y responder preguntas de exámenes.

Así, además de completar las actividades para abordar el análisis de las secuencias, el/la docente podría trabajar con las respuestas de las actividades, pidiendo al grupo que identifique las operaciones que realiza cada una. Para esto, se puede orientar a los y las estudiantes sobre la manera en que las respuestas se organizan y distribuyen la información. Para esto podría marcarse, por ejemplo, que:

- La primera parte de la respuesta recupera el tema de la consigna. Esto puede verse, por ejemplo, en la actividad 3 de la página 79. La consigna requiere identificar la secuencia dominante del texto y la respuesta comienza con “Se trata de una secuencia dominante...”. Esto también puede verse en la actividad 7 de la página 82. Frente a una consigna que indica “enumere cuatro géneros discursivos cuya secuencia sea narrativa”, la respuesta comienza señalando que “Existen varios géneros discursivos cuya secuencia dominante es narrativa...”.
- Las afirmaciones están justificadas. Esto puede verse en los puntos 3 (p. 79), 7.1 (p. 85), 9 (p. 86). Para pensar otros recursos, se puede proponer a los y las estudiantes que señalen en cada caso el conector o la expresión que permite introducir la justificación; luego, que propongan alternativas, y, por último, que reescriban la justificación con alguna de las expresiones sinónimas presentadas por el grupo.
- A pesar de ser cortas, las respuestas están fuertemente ordenadas a través de conectores y organizadores discursivos.
- Las respuestas están redactadas: no hay punteos, listas o cuadros a modo de respuesta.

Consideramos que el análisis de los aspectos que se presentan en los textos de las actividades del capítulo puede ser provechoso para poder guiar la realización de las consignas de los exámenes.

Bibliografía sugerida

Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.

- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Colección Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). “Los modos de organización del discurso”. En *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.
- Mangueneau, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Guía 3. El resumen de una fuente argumentativa. Discurso referido

1. Contenidos y objetivos del capítulo

El capítulo 3 explora con mayor profundidad las secuencias textuales explicativa y argumentativa. El acercamiento a estas nociones se realiza a partir de su principal propuesta de escritura: la escritura del resumen de una fuente argumentativa. La propuesta de trabajar con este género implica que los y las estudiantes, por un lado, se aboquen a la lectura de fuentes argumentativas (rastreo y reconstrucción de la secuencia argumentativa prototípica) y, por el otro, a la escritura de un texto explicativo, como, por ejemplo, el resumen. El capítulo incluye, además, la reflexión y práctica sobre algunos aspectos de la polifonía (enunciados referidos de estilo directo e indirecto, y delegación de la responsabilidad enunciativa).

Este último es un contenido importante para abordar desde el taller, ya que el género que se propone que los y las estudiantes produzcan implica, básicamente, explicar, exponer, comparar y comentar información y puntos de vista contenidos en fuentes. Los y las estudiantes deben, por lo tanto, manejar distintas estrategias para poder planificar el texto, para incluir la voz de las fuentes consultadas y evitar la copia de estas. La reflexión grupal sobre este punto se vuelve central para concientizar a los y las estudiantes sobre el rol de la autoría y las operaciones discursivas con las que se cuenta para evitar la copia textual, una práctica censurable en el nivel superior.

2. Propuesta para la planificación de un texto

La presente guía tiene como objetivo presentar algunos posibles caminos para el trabajo en el taller con la actividad integradora presentada en la página 136. La propuesta se orienta a que los y las estudiantes redacten un resumen de

una fuente argumentativa. Para esto, deben poner en juego operaciones de reformulación condensadora.

Las siguientes actividades tienen como objetivo mostrar distintos ejercicios que pueden realizarse en el aula para que los y las estudiantes reflexionen y comiencen a planificar la escritura del texto atendiendo a cuestiones retóricas.

Consigna

El siguiente cuadro presenta las partes en las que se estructura un resumen (introducción, desarrollo, conclusión). Completarlo ubicando las operaciones comunicativas en la parte del texto según corresponda:

evalúa las posiciones • presenta los aspectos a desplegar • explica las ideas centrales de la fuente analizada • presenta el tema general • sintetiza las consideraciones centrales de la exposición • marca el objetivo del texto • presenta la cuestión polémica y la hipótesis sostenida en la fuente

Partes del texto	Operaciones comunicativas	Indicios lingüísticos
Introducción		
Desarrollo		
Conclusión	• <i>evalúa las posiciones</i>	

El objetivo de esta actividad es ampliar la reflexión sobre las partes del escrito que deben contemplar los y las estudiantes para la propuesta de escritura del capítulo. Una vez que se establezca la estructura del escrito y sus funciones, nuestra recomendación es trabajar en una planificación del escrito que recupere las distintas posibilidades de organización del texto planteadas en los esquemas de las actividades del capítulo 2 (pp. 79, 81, 84, 85, 106). Se trata de analizar y revisar los indicios lingüísticos que permiten la identificación de las distintas partes de los textos contenidos en las actividades.

Luego, para la elaboración de un informe de lectura (actividad 4 de la p. 135), el/la docente podría proponerles a los y las estudiantes que agreguen una columna al cuadro anterior para incluir de forma sintética la información que irán presentando en cada una de las partes para realizar el informe de lectura sobre el texto de Gabriel Di Meglio “Debates sobre el pasado nacional”. Una vez que tienen armado el esquema, los alumnos y las alumnas deberán decidir cuáles serán las citas que seleccionarán para incluir en su escrito de acuerdo con la consigna. El/la docente deberá guiar esta selección acordando criterios de relevancia y extensión. Sobre este último punto, se pueden revisar las diferencias

del discurso directo, indirecto y mixto, así como también la variedad de verbos que permiten introducir los enunciados referidos. Sobre este punto, una posibilidad es pedirle a los y las estudiantes que rastreen las distintas maneras de incorporar otras voces que se ponen en juego en el texto “Combates por la historia”, de Sergio Wischñevsky (p. 190).

Como última actividad que sistematice los contenidos abordados en el capítulo, el/la docente puede pedirles a los y las estudiantes que completen el siguiente cuadro, que reúne las principales características del informe de lectura y que será la base para la comparación de fuentes presentada en el próximo capítulo.

Consigna

1. Completar las líneas de puntos con las características principales de un informe de lectura.

Para escribir un informe

Es necesario plantear el tema general. Los ejes temáticos, también llamados subtemas o, se obtienen al

Las tres partes en que se organiza el informe son la introducción, el desarrollo y la conclusión. Algunas de las funciones que pueden aparecer en cada parte son:

Funciones de la introducción:

Funciones del desarrollo: desplegar datos,

Funciones de la conclusión:

Los paratextos típicos del informe son: la portada,

.....

El estilo de la escritura:

- no se usa el “yo”, sino que

- se recurre a la reformulación para

- algunos conectores característicos para organizar la exposición son: en primer lugar,

- para comparar las ideas de los textos se usan conectores como:

.....

Bibliografía sugerida

- García, M. y Valente, E. (2018). *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Los Polvorines: UNGS.
- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Colección Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Guía 4. Comparación de fuentes. Voces participantes.

Evaluación del abordaje temático de cada fuente

1. Contenidos y objetivos del capítulo

Una tarea muy frecuente en las distintas materias del nivel superior es la escritura de textos en los que se comparen diversas fuentes. En general, esta operación sobre un corpus textual puede identificarse en distintos géneros que el/la estudiante universitario/a realiza en su etapa de formación. Así, la comparación puede rastrearse, en mayor o menor medida, en exámenes parciales domiciliarios o presenciales, informes de lectura, reseñas bibliográficas, monografías, entre otros. La comparación de fuentes tiene como principal propósito exponer información sobre un tema determinado extraída de distintos textos. Para esto, el/la enunciador/a debe operar con las fuentes a partir de la identificación de distintos aspectos temáticos. Esta operación le permitirá establecer relaciones de complementación o confrontación entre las fuentes seleccionadas.

Para realizar este tipo de tareas en las clases, el/la docente debe planificar cuidadosamente la tarea en el aula en función de los distintos procesos de composición de un escrito. Luego de trabajar con la lectura del corpus, en la clase se abordará la planificación del escrito. Para eso, una primera aproximación puede centrarse en la estructura del texto que se compone de tres partes textuales e incluye elementos paratextuales (título y bibliografía). El análisis de textos realizados por otros alumnos y otras alumnas, como ejemplos de las distintas maneras en que pares resolvieron la misma consigna, además de ser ilustrativo, puede servir para caracterizar el género, dar lugar al intercambio de dudas y observaciones, y explicitar aspectos de la consigna.

La presente guía orientará el trabajo en el aula con ejemplos de textos en los que se confrontan fuentes como una estrategia para configurar el propio texto y para incentivar la reflexión metadiscursiva.

2. Propuesta para la revisión y reescritura de los textos

La secuencia de actividades puede resolverse de forma individual o grupal. Es importante que los y las estudiantes, orientados por el/la docente, detecten los problemas que aparecen en los escritos y colectivamente se propongan posibles soluciones. Son muchas las posibilidades que permiten la reflexión, revisión y reformulación de textos que se introducen en la clase como ejemplos de la tarea que se realizará. Si bien las actividades propuestas se enfocan en la estructura del resumen, se podrían trabajar aspectos del contenido (definir, por ejemplo, “concierto plural de voces”), sintácticos, normativos, etc.

Leer y escuchar las producciones realizadas en el aula, recibir las devoluciones de parte del grupo, comentar los trabajos del resto, poder pensar y proponer distintas alternativas son un aspecto clave del trabajo de taller que contribuye a que los y las estudiantes cuenten con estrategias para poder planificar y revisar sus propias producciones.

Actividades

1. Leer los siguientes textos de estudiantes de sexto año de la escuela secundaria producidos como respuestas a la siguiente consigna: “A partir de la lectura del corpus que conforma el Anexo I (página 189), elabore un texto que responda al siguiente interrogante: ¿de qué modo interviene, en el concierto plural de voces, la creación de un instituto oficial de investigaciones históricas? Para su planificación tenga en cuenta lo expuesto en las páginas 185 a 187”.

Texto 1

hay que trabajar/ desarrollar ese concepto de Encuentro de los textos buscaría organizar el concierto plural de voces, separar las y eliminar otras. se buscaría la priorización de una mirada y se utilizaría como referente frente a las otras voces. la diversidad de voces no existiría, o más bien se sería acallada por una voz en particular considerada superior y suprema. De este modo, no existiría el debate, la puesta de otros puntos de vista. Toda investigación tendría una forma de ser, en la cual enfocarse

Por qué? es confuso. No se debe separar el análisis de los autores

Texto 2

Corpus de Anexo I (Capítulo IV)

1. El modo en que interviene, en el concierto plural de voces, la creación de un Instituto oficial de investigaciones históricas que se trata en el texto 1 (uno) es con el canal Encuentro, el mismo depende del Estado nacional teniendo historiadores académicos como invitados o protagonistas en los documentales y los programas; además en las netbooks que llegaron a chicos de la Argentina tienen contenidos históricos que citan historiadores como Romero. Según el texto 2 (dos), es el nacionalismo, este puede generar un riesgo de convertirse en un arma de discriminación e intolerancia; el mismo de derecha tiende a las posturas políticas de las corrientes europeas de derecha del siglo XX. Por último el texto 3 (tres), utiliza la idea de intervenir o cerrar las ideas la cual es la misma matriz autoritaria que la pluralidad.

El Instituto oficial de investigaciones históricas trataba de que se vaya renovando la manera de contar la historia, intentando inculcar la historia a través de las tecnologías. Los textos comentan que lo hace por la televisión, las netbooks y hasta en los libros escolares, todo lo que hacía el Instituto era para agregar todo lo anteriormente mencionado a los historiadores académicos.

Presentar autores (nombre y apellido)

Por qué? es confuso. No se debe separar el análisis de los autores

Texto 3

Corpus de Anexo 1 (Capítulo IV):

1) Según las fuentes y escritores dados (Página/12 - Sergio Wischñevsky; Página/12 – José Carlos Chiaramonte; Perfil – Víctor Ramos), y su abordaje sobre el tema central de un instituto oficial de investigación histórica, se puede decir que éste instituto interviene de buena forma en un concierto plural de voces, pero de forma condicionada. Esto es lo que coincide en los tres textos distintos. El primer texto argumenta en contra de las discriminaciones cientificistas que se pueden dar en contra de nuevas "voces" (en éste caso, el Instituto N. de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego) y se llega a criticar las nuevas historiografías o revisiones históricas con poco fundamento. El segundo texto argumenta en contra de los efectos negativos que éstos institutos pueden producir y su influencia nacionalista (que dan y llegan a recibir). El tercer texto argumenta en contra del cierre del Instituto N. de R. H. Manuel Dorrego, hablando sobre que la falta de diversas voces, y el favoritismo por otros institutos no es bueno y es totalmente opuesto a la pluralidad, siendo contextualizado en la prescripción del instituto por parte del Gobierno por interés propios, no siendo la primera ocasión en la que ocurre.

En conclusión, la creación de un instituto oficial es beneficio para la pluralidad de distintas voces, pero siempre y cuándo no tenga intereses políticos y no sea impuesto por la fuerza u otro medio por encima de otros institutos o "voces" que sean distintos o tengan distintas ideas, pero sólo si dentro de ellos se usa el uso de la razón objetiva y no el uso de ideas, cómo nacionalistas.

desarrollar ideas - causas autores

- ¿Los textos dan cuenta de la comprensión del corpus del Anexo?
- ¿La información contenida en los textos respeta los puntos de vista de los autores y las autoras?
- ¿Las partes identificadas cumplen con las funciones determinadas en la clase y en la bibliografía?
- ¿Un/a lector/a que no conoce las fuentes explicadas podría entender los textos?

Las preguntas son disparadores: abren la discusión y el/la docente debe poder sistematizar y ordenar las impresiones de los y las estudiantes sobre los textos, destacando los aspectos sobre los que le parezca más provechoso reflexionar en

función del grupo. También es importante que pueda marcar los puntos fuertes de las producciones presentadas.

2. Subrayar en los textos las operaciones comunicativas de cada parte textual que haya identificado. Proponer, además, otras formas posibles para cada caso.

3. Tomar el texto 2 y redactar la introducción que contenga todas las funciones expresadas en el capítulo anterior.

- a. Luego, revisar la manera en que se incorporan las voces de los autores expuestos y las autoras expuestas. Proponer distintas formas de presentar a los autores y las autoras.
- b. Incorporar al desarrollo una cita de estilo directo de una de las fuentes que considere que sea relevante.
- c. Redactar un cierre para el texto.

Luego de haber trabajado con los textos del corpus propuesto y de haber marcado aspectos para mejorar, es necesario pasar a la corrección de los textos de los y las estudiantes. Dejar la tarea de corrección librada a el/la estudiante (como una actividad domiciliaria, por ejemplo) no suele ser muy provechosa: son muchos los obstáculos con los que se encuentran y no cuentan con un entrenamiento en este tipo de tareas. Por eso, es importante que el momento de revisión y reescritura se realice en el aula. De esta forma, los y las docentes podemos colaborar en señalar dificultades, dar espacio a las consultas y guiar para encontrar posibles soluciones a los problemas detectados.

La elaboración de guías o de cuestionarios que orientan la revisión y el control de aspectos sintácticos y gramaticales, así como también de la organización de los párrafos y las partes del género, es una práctica común en muchas de las propuestas que se dedican al proceso de escritura en estudiantes. Tienen como principal objetivo promover la autorreflexión sobre el texto, al igual que sobre señalamientos de aspectos globales y locales del escrito. De esta manera, ya sea que se busque la autorrevisión o la revisión del texto de otro/a, se estimulan actividades individuales centradas en la interacción entre el texto y su lector/escritor o lectora/escritora que buscan mejorar la resolución retórica del texto. A pesar de ser, en ocasiones, una tarea repetitiva, permite ver el texto propio como objeto y la versión final como el resultado de un trabajo reflexivo (Pereira y Valente, 2014).

La siguiente guía está pensada para orientar a los y las estudiantes con la revisión de sus producciones. Está dividida en partes: las tres primeras se detienen en cada una de las partes de la estructura y, por último, la cuarta se enfoca en el estilo.

Consigna

Considerar los objetivos y las funciones de cada una de las partes y los que efectivamente se realizaron en la comparación de fuentes. Si se encuentra algún desajuste, reescribir el fragmento identificado de modo que refleje adecuadamente la organización y el estilo del texto.

La introducción	SÍ	NO
¿Se presenta el tema del texto, primero en general y luego en sus aspectos particulares?		
¿Se indica el objetivo?		
¿Se presentan las fuentes?		
El desarrollo	SÍ	NO
¿Se desarrolló de forma ordenada cada uno de los aspectos temáticos?		
¿Hay partes transcritas de la fuente sin comillas?		
¿Hay citas textuales muy largas que ocupen, por ejemplo, todo un párrafo?		
¿Las citas se relacionan con el tema desarrollado en el párrafo?		
¿Se incluyen ejemplos? ¿Son adecuados respecto de lo que pretenden ilustrar?		
¿Se redacta una oración o se incluye alguna expresión para introducir las citas y los ejemplos, y relacionar estas operaciones con el aspecto temático que se expone?		
¿Se distinguen claramente las perspectivas o posturas de los autores y las autoras?		
¿Hay mención a los autores y las autoras de forma sostenida a lo largo del desarrollo o se limita únicamente a la introducción?		
La conclusión	SÍ	NO
¿Se retoma el tema?		
¿Se sintetizan los aspectos temáticos que se desarrollan? ¿Se evalúan las fuentes de manera pertinente?		
¿Las posturas de los autores y las autoras se respetan?		

Estilo del texto	SÍ	NO
Los nombres de los autores y las autoras y los títulos de los textos están completos y escritos correctamente. Los autores y las autoras se mencionan a través del apellido y no del nombre propio.		
Los verbos introductores coinciden con las acciones de los autores y las autoras (por ejemplo, si se afirma que “el autor relata”, revisar que efectivamente se esté realizando una narración).		
Se usan construcciones con <i>se</i> o <i>nosotros</i> , y no con la primera persona del singular para referirse al autor o la autora del texto (por ejemplo, <i>se analizará</i> o <i>analizaremos</i> , y no <i>analizaré</i>).		
No se incluyen palabras o expresiones informales.		
No hay párrafos formados por una sola oración muy larga que incluya mucha información a través de comas.		
La referencia de palabras como <i>lollo</i> , <i>el que/el cual</i> , <i>este/a</i> , <i>su/s</i> , <i>el que/la que</i> o <i>cuyo/als</i> es clara.		
No hay palabras repetidas en una oración o en oraciones cercanas.		
No hay errores ortográficos ni de puntuación.		

Bibliografía sugerida

- García, M. y Valente, E. (2018). “La escritura a partir de la lectura de fuentes múltiples”. En *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Los Polvorines: UNGS.
- Pereira, M. C. y Valente, E. (2014). “De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios”. *Enunciación*, vol. 19, n° 2, pp. 199-214.

Guía 5. Las TIC en el taller

Actualmente, las clases de los distintos niveles están habitadas por textos que se conforman de materiales diversos. Día a día, además de los libros en papel, docentes y estudiantes interactuamos con mensajes de WhatsApp, memes, publicaciones de las redes sociales, videos, sitios web, pódcast, wikis, videojuegos, libros digitales, entre muchos ejemplos. Todos estos textos digitales no se limitan a la palabra, sino que expresan ideas a través de imágenes, ya sean fijas

o en movimiento, sonidos y distintos colores y gestos. Los textos multimodales, entonces, pueblan las aulas.

Los múltiples modos de significar (oral, escrito, gestual, táctil, espacial, visual), en su gran mayoría, no son nuevos. Pero los entornos digitales permiten que hoy sea posible integrarlos cotidianamente en las aulas. Por esto mismo, es necesario que la enseñanza de la lectura y la escritura incluya las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

A continuación, se presentan propuestas para abordar algunas actividades y contenidos de los capítulos con las TIC. Consideramos que son estrategias valiosas y necesarias para reflexionar sobre las prácticas de escritura en el aula del taller.

Capítulo 1. La situación comunicativa: paratextos, géneros y ámbitos de circulación

La web ofrece mucho material y posibilidades para acercar a los y las estudiantes a las nociones de texto y paratexto. Por ejemplo, a partir de diversos sitios, se pueden introducir las nociones y ejercitarse sus diferencias.

Texto y paratexto

Recursos digitales	Casa del libro: https://www.casadellibro.com . Amazon: https://www.amazon.com/ . Biblioteca Cervantes Virtual: www.cervantesvirtual.com/ . Proyecto Gutenberg: https://www.gutenberg.org/ . Google Libros: https://books.google.es/ .
Requerimientos técnicos	Celular o computadora.
Conectividad	Sí o no (en el caso de descargar archivos de las bibliotecas).

Después de analizar los elementos paratextuales de los libros de papel, se puede proponer al grupo comparar los paratextos de sus versiones electrónicas y determinar cuáles cambian y cómo son los nuevos. Para realizar esta actividad, se puede trabajar con la librería online Amazon (o con cualquier otra, por supuesto) o con Google Libros, servicio de Google que cuenta con distintas versiones de libros digitalizados.

Una forma de introducirse en la tarea es plantear algunas preguntas como disparador: ¿por qué no es necesario un lomo en la versión electrónica? ¿Qué paratexto podría encargarse de esa función? ¿Qué paratextos encuentran en

la versión digital? ¿Qué funciones tienen? ¿Se lee igual un libro en papel o en pantalla? ¿Qué cambios produce un soporte y otro?

Consignas

1. Observen las siguientes páginas que pertenecen a Google Books:

Texto 1



Texto 2



Texto 3



Texto 4



Luego, en grupos, resuelvan las siguientes consignas:

- a. Identifiquen los paratextos presentes en cada uno de los textos. ¿Coinciden?
- b. A partir de la tapa, el título, los datos sobre las ediciones y los índices: ¿a qué género corresponde cada uno?
- c. ¿Qué destinatarios/as se configuran en cada uno de los textos?
- d. Realicen una búsqueda en Google Libros (<https://books.google.es/>) y propongan un ejemplo para cada uno de los siguientes casos:

- Un texto científico especializado (de ciencias exactas o sociales).
- Un texto literario para público juvenil.
- Un texto periodístico orientado a un destinatario amplio.
- Un texto de divulgación científica.

e. ¿Qué elementos de los textos les permitieron identificarlos?

Capítulo 2. La línea histórica y la publicación de contenidos

Una de las propuestas posibles para el abordaje de los contenidos del capítulo 2 es el trabajo con las secuencias a partir de distintas herramientas que circulan en la web. Por ejemplo, proponemos dos actividades: una para el tratamiento de la secuencia narrativa y otra para la actividad integradora que da cierre al trabajo del capítulo.

a. La secuencia narrativa: construir una línea histórica a partir de una narración

Recursos digitales	Tiki Toki: https://www.tiki-toki.com/ . Timeline: http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/timeline_2/ . Remembre: http://www.remembre.com/ .
Requerimientos técnicos	Computadora (al menos una por grupo).
Conectividad	Sí.
Ejemplo de línea histórica	https://www.elhistoriador.com.ar/cronologia/1900-1924/index.html .

El objetivo de la actividad es que los y las estudiantes conozcan y reflexionen sobre la conformación de la secuencia narrativa. Para esto, la propuesta incluye la utilización de una herramienta para crear líneas históricas en la web. En general, muchas de estas propuestas funcionan a través de los navegadores, son gratuitas y permiten incorporar distintos tipos de archivos como audios, imágenes o videos.

La actividad consiste en que los alumnos y las alumnas, a partir de un texto biográfico, produzcan una línea histórica. Con este fin, será necesario que los y las estudiantes delimiten los distintos hechos históricos presentados en la biografía y establezcan y ordenen las relaciones temporales y causales, para lo que será preciso que se detengan e identifiquen los distintos marcadores y

conectores que, en algunos casos, las configuran. En síntesis, la tarea propone que los y las estudiantes reorganicen visualmente la información de un texto fuente, por lo que deben analizar la jerarquización de la información y la estructuración del texto. Para esta actividad, proponemos el trabajo con la biografía de la poeta Idea Vilariño.

Consigna

A continuación se presenta una biografía de la poeta uruguaya Idea Vilariño. En grupos de tres integrantes, extraer la información necesaria para realizar una línea histórica de la vida de la poeta en Tiki Toki (<https://www.tiki-toki.com/>). Pueden incorporar a la línea histórica imágenes, textos o videos para abordar la vida de la poeta.

Biografía de Idea Vilariño

Idea Vilariño nació el 18 de agosto de 1920 en Montevideo, Uruguay. Publicó su primer libro de poesía en 1945, titulado *La suplicante*, por lo que se la considera perteneciente al grupo de escritores denominado Generación del 45, en la que pueden ubicarse también Juan Carlos Onetti, Mario Benedetti, Sarandy Cabrera, Carlos Martínez Moreno, Ángel Rama, Carlos Real de Azúa, Carlos Maggi, Alfredo Gravina, Mario Arregui, Amanda Berenguer, Humberto Megget, Emir Rodríguez Monegal y José Pedro Díaz entre otros.

A este libro, en los años siguientes, le siguieron distintos poemarios, entre los que destacaron *Nocturnos*, de 1955, y el libro que tuvo mayor éxito popular: *Poemas de amor*, publicado en 1958 y dedicado al que sería el gran amor de su vida: Juan Carlos Onetti.

Vilariño fue también profesora de literatura de enseñanza secundaria desde 1952 hasta 1973. Una vez restaurada la democracia, obtuvo, por concurso, la cátedra de literatura uruguaya en la Facultad de Humanidades.

En la década de los sesenta, en plena efervescencia de la música popular uruguaya, compuso algunas letras de canciones que fueron popularizadas por cantautores como *A una paloma*, musicalizada por Daniel Viglietti, y *La canción y el poema*, musicalizada por Alfredo Zitarrosa.

Fue miembro fundacional de las revistas *Clinamen* y *Número*, y colaboró en *Marcha*, *Asir*, *Brecha* y *Plural*, y en el extranjero: *Texto Crítico* (México) y *Casa de las Américas* (Cuba). Fue jurado del Concurso Casa de las Américas en La Habana.

La Universidad Complutense de Madrid la becó durante un mes en 1993. Asimismo, rechazó en dos ocasiones la Beca Guggenheim.

En 1994, recibió la medalla Haydée Santamaría, por lo que se convirtió en la primera mujer en recibir tal distinción. En 1997, accedió a ser entrevistada por Rosario Peyrou y Pablo Rocca, para el documental *Idea*, con dirección de Mario Jacob y estrenado en mayo de 1998.

Su obra ha sido traducida a varios idiomas, como italiano, alemán y portugués.

Falleció en Montevideo el 28 de abril de 2009 a los ochenta y ocho años.

Bibliografía

Poesía

La suplicante (1945), *Cielo Cielo* (1947), *Paraíso perdido* (1949), *Por aire sucio* (1950), *Nocturnos* (1955), *Poemas de amor* (1957), *Pobre Mundo* (1966), *Poesía* (1970), *No* (1980), *Canciones* (1993), *Poesía 1945-1990* (1994), *Poesía completa* (2002).

Ensayos

Grupos simétricos en la poesía de Antonio Machado (1951), *La rima en Herrera y Reissig* (1955), *Grupos simétricos en poesía* (1958), *Las letras de tango* (1965), *El tango cantado* (1981).

Premios

Premio Nacional de Literatura (1966), que no aceptó, y Premio a la Labor Intelectual José Enrique Rodó, otorgado por la Intendencia Municipal de Montevideo (1987).

Disponible en <https://www.escriitores.org/biografias/117-idea-vilarino>.

Para realizar esta actividad, es importante trabajar en el aula con la lectura del texto e identificar las distintas partes que configuran la secuencia narrativa prototípica. Puede realizarse una ejercitación similar a la propuesta en las actividades 4 de la página 80 y 6 de la página 81. Luego de revisada la secuencia dominante en el texto, se puede introducir la segunda parte de la actividad.

Como variante a esta propuesta, puede proponerse que los grupos elijan un personaje histórico y, a partir de una búsqueda de información en la web, armen la línea histórica. Luego, en una segunda parte del trabajo, los grupos intercambian las líneas históricas y la redactan en forma de texto. Para cerrar la secuencia de actividades, es importante tomar una o dos de las producciones

e identificar las partes de la secuencia y las relaciones temporales y lógicas que se construyeron.

b. Actividad integradora: la publicación en línea

Recursos digitales	Calaméo: https://en.calameo.com/ . Joomag: https://www.joomag.com/ . Issuu: https://issuu.com/ .
Requerimientos técnicos	Computadora.
Conectividad	Sí.

La metodología por proyectos permite construir competencias, movilizar saberes y desarrollar la cooperación, entre otros objetivos que pueden plantearse. Las plataformas digitales potencian y simplifican algunas formas de trabajos por proyectos que se realizan en las aulas, como, por ejemplo, la creación de una revista escolar o un libro de cuentos.

Como cierre del trabajo con esta unidad, se puede modificar la consigna de la actividad 2, presentada en la página 106. El objetivo de este ejercicio es elaborar un análisis de un poema de Idea Vilariño. La consigna supone que los y las estudiantes integren los contenidos presentados a lo largo de todo el capítulo: se trata de poder poner en práctica los recursos que se presentaron de forma teórica. Esto es así tanto para el análisis del poema que articula los recursos trabajados con un caso como para las secuencias explicativa y argumentativa en la elaboración del texto en que comunicarán su análisis.

La actividad, además de ser integradora, permite avanzar en las tareas de escritura que se propondrán en los próximos capítulos. Una manera de darle valor a la tarea, de poner en discusión, pautar y planificar la escritura puede ser la creación de una publicación grupal sobre la poesía de Vilariño. Para eso, una alternativa para publicar online las producciones de los y las estudiantes es Calaméo (<https://es.calameo.com/>). Este sitio permite subir distintos documentos y publicarlos para crear de esta manera una única publicación. Es muy útil, por lo tanto, para organizar una publicación grupal y convertir las producciones individuales en una obra colectiva. Así, además de compartir sus análisis, se puede pensar en articular la variedad de recursos y temáticas que los y las estudiantes abordaron en función de la edición colectiva de los trabajos.

Capítulo 3. Los comentarios como modo de la interacción verbal

Para analizar los textos argumentativos, en nuestro taller se propone una lectura que apunte a identificar la secuencia prototípica presentada en el capítulo 2. En la reflexión sobre los textos argumentativos, les proponemos a los y las estudiantes la búsqueda de las ideas y de los argumentos para dar validez a una tesis.

Como mencionamos previamente, el capítulo aborda, además, aspectos de la interacción de voces. A continuación, se presenta la siguiente guía para trabajar con la actividad 2.2 de la página 127. Para su realización, se supone que previamente se ha trabajado con la descripción de la crónica periodística como género.

Recursos digitales	Padlet: https://es.padlet.com/ . Blogger: https://www.blogger.com/ . Wordpress: https://es.wordpress.com/ .
Requerimientos técnicos	Computadora.
Conectividad	Sí o no (dependiendo de la herramienta que se seleccione para hacer la presentación).

Para la realización de la crónica, les proponemos crear un muro en Padlet. Padlet es una aplicación web que permite expresar de forma sencilla ideas sobre un determinado tema. En particular, esta aplicación funciona como una pizarra colaborativa que facilita que un grupo comparta contenidos (ya sean videos, documentos, imágenes, textos). El objetivo de esta parte de la actividad es reunir la información para la redacción de la crónica y compartirla con el resto del grupo. Se trata de generar una batería de ideas y materiales que puedan ser aprovechadas por el grupo en la elaboración del texto.

Una vez que hayan delimitado y discutido sobre los contenidos que se incorporarán en la crónica, los y las estudiantes la redactarán. En su formulación deberán incluir dos enunciados referidos directos y dos indirectos.

Luego, deberán publicar las crónicas en un blog creado por el/la docente en Wordpress o Blogger (dos plataformas web para desarrollar blogs). Para cerrar la actividad, los y las estudiantes por el lapso de una semana deberán comentar las crónicas y responder a las opiniones de sus compañeros y compañeras vertidas en otros comentarios.

Capítulo 4. La escritura colaborativa

Recursos digitales	Google Drive: https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/ . Dropbox: https://www.dropbox.com/es/ . Gobby: https://gobby.github.io/ .
Requerimientos técnicos	Computadora, tablet, teléfono.
Conectividad	Sí.

En el aula taller, hay muchas instancias de colaboración e intercambio en relación con la escritura. Sin embargo, la noción de “escritura colaborativa” refiere a la elaboración de textos por parte de varias personas: se trata de obras en coautoría, lo que implica que todos los autores y todas las autoras tienen acceso a agregar, eliminar o editar textos.

La escritura colaborativa puede organizarse de distintas maneras. Algunas de las variantes pueden ser:

- Un grupo de autores y autoras idea y planifica el texto, pero solo uno se encarga de su redacción.
- La escritura del texto se divide en distintas secuencias y cada miembro del grupo se encarga de una.
- Una escritura en paralelo en la que los distintos miembros estén escribiendo simultáneamente.

La escritura colaborativa permite poner en foco la escritura como proceso. Al participar de la planificación, al aportar para mejorar las distintas versiones, al presenciar las distintas operaciones de revisión del escrito se pone en evidencia que el resultado final es el producto de una serie de etapas, que sufrió transformaciones en su elaboración, que es el fruto de una serie de acciones cuidadosas y dedicadas, y no de la inspiración o de escribir “de un tirón”.

La propuesta en este caso está pensada para la consigna 1 de la página 185. El objetivo será armar un portafolio de trabajos colectivo que permita compartir y monitorear la escritura de la comparación de fuentes. Para eso, se puede utilizar una herramienta como Google Drive, una aplicación gratuita online que permite crear textos de forma colaborativa y en paralelo. Además, ofrece una extensión para descargar que permite trabajar *offline*. La actividad podría realizarse en pequeños grupos, mayormente en parejas.

De esta manera, como decíamos, se puede realizar colectivamente la textualización del trabajo de comparación de fuentes. Los y las estudiantes pueden observar y comentar las distintas etapas del proceso de textualización de los compañeros y las compañeras, así como también el propio. La actividad permite hacer evidentes las distintas operaciones de revisión (mover fragmentos del texto de un sitio a otro, borrar, insertar fragmentos nuevos, dividir en partes el texto a través de subtítulos, incluir citas, aplicar programas automáticos de corrección ortográfica o gramatical, etc., que se realizan en la escritura de un texto).

Por otra parte, la actividad permite poner en juego los comentarios, una herramienta interesante de explotar, ya que pone en evidencia la dimensión dialógica de los textos al abrir el texto al diálogo. Este se establece entre el autor o la autora y su propia escritura, al agregar comentarios a su texto como una suerte de reflexiones marginales; puede plantearse entre los compañeros y las compañeras de la clase al intercambiarse los textos e ir comentándolos durante la lectura, y, por último, los/las docentes también pueden utilizar los comentarios para dar orientaciones.

Una vez cerrada la actividad, sería interesante que los y las estudiantes, junto con el/la docente, realizaran una puesta en común orientada a intercambiar sobre las estrategias que pusieron en juego, las diferencias que encontraron con la escritura y edición en papel, las dificultades con las que se toparon y las ventajas que consideran que produjo la tarea de escritura compartida.

Bibliografía general

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: UNGS.
- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnoux, E.; Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Nueva York: Routledge.
- Cano, F. (2013). “Leer y escribir con las nuevas tecnologías”. En Brito, A. (coord.), *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación TIC y Educación: experiencias y aplicaciones en el aula. Documento Básico. Buenos Aires: Santillana.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). "The cognition of discovery: defining a rhetorical problem". *College Composition and Communication*, vol 31, n° 1. pp 21-32. National Council of Teachers of English.
- (1981). "A cognitive process theory of writing". Disponible en http://mjreiff.com/Flower_Hayes.pdf.
- Klein, I. (ed.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Magadán, C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Resnik, G. y Valente, E. (2007). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller*. Aspectos metodológicos. Los Polvorines: UNGS.
- Silvestri, A. (2002). "La creación verbal: el procesamiento del discurso estético". En *Estudios de Psicología*, vol. 23, n° 2, pp. 237-250. Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Guía 2

*Mariana Szretter**

Abordar en el aula el lenguaje como materia de estudio presenta algunos desafíos particulares. Entre ellos, quizás el más complejo sea la necesidad de trabajar a partir de los conocimientos previos que los y las estudiantes tienen sobre el tema en cuestión. Resulta un desafío complejo, decimos, dado que esos conocimientos tienen un origen doble: aquellos que provienen de su experiencia como hablantes, usuarias y usuarios de la lengua, y aquellos que provienen de su trayectoria escolar previa. No vamos a detenernos aquí a reflexionar sobre qué implica trabajar con estos saberes ni sobre cuáles son los diferentes modos de aproximarnos como docentes a esta tarea. Sin embargo, sí diremos que entendemos que las prácticas del lenguaje (la lectura, la escritura y la oralidad) son sociales (socialmente mediadas y socialmente definidas, a la vez que socialmente constitutivas) y situadas, es decir: las características de los textos dependen de las condiciones de producción y consumo de esos textos. Pensarlas como prácticas situadas nos lleva a considerar que no basta con que alguien sepa leer y escribir para que pueda desempeñarse exitosamente en todos los terrenos: cada ámbito de actividad (es decir, cada comunidad discursiva), para cada momento, tendrá un repertorio de géneros discursivos, en términos de Bajtín (1976), y estos géneros variarán según “reglas” de funcionamiento interno, propias de cada comunidad. Reconocer las características de cada evento comunicativo y las características y requerimientos de cada género discursivo particular forma parte de las competencias comunicativas que quienes ingresen a la universidad deben desarrollar a fin de constituirse en lectores y lectoras y enunciadore académicos y enunciadoras académicas.

La propuesta es, por todo esto, reflexionar y trabajar conjuntamente sobre los modos de abordar los temas vinculados con la materia en las aulas de la escuela secundaria y en las aulas de los talleres en la universidad.

Se trata de una tarea compleja, dado que articular implica adaptar, pero a la vez consensuar, modos de ver y requiere (toda institución educativa tiene

* Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: mszretter@campus.ungs.edu.ar.

tiempos, recursos y requisitos particulares) reorganizar las tareas y actividades planificadas. Somos conscientes de ello y de la importancia que, entendemos, tiene este esfuerzo (por la tarea extra que implica para los y las docentes que se comprometen con el programa, y por el trabajo de los y las estudiantes que deben agregar actividades a sus tareas habituales para cumplir con lo pedido), y valoramos enormemente el compromiso y la participación de las escuelas que nos acompañan.

En el año 2019, organizamos el trabajo del programa de articulación durante el segundo semestre. En un primer encuentro con docentes, en el mes de octubre, planteamos los criterios con los que se aborda la lectoescritura académica en la universidad y propusimos una actividad para realizar en las escuelas, que implicara contenidos propios de los talleres iniciales de lectoescritura.

El objetivo de la actividad fue trabajar la secuencia argumentativa y las operaciones discursivas vinculadas, dado que las tareas académicas abordan con frecuencia esta práctica y el trabajo con los textos argumentativos es parte importante de las materias y los talleres de escritura.

Con el fin de que los y las estudiantes pudieran identificar estas operaciones y los distintos momentos del texto argumentativo, propusimos una actividad que implicaba un proceso de escritura a partir de un cuento de ficción. Esta decisión (trabajar desde la ficción y proponer una tarea lúdica para abordar conceptos académicos) no fue arbitraria, sino que surge de nuestra experiencia docente y de algunas cuestiones que de esa práctica se desprenden.

El estudio y la enseñanza de cuestiones vinculadas con el lenguaje en el aula (y fuera de ella), como decíamos más arriba, es una tarea compleja porque se realiza desde el mismo lenguaje (hablamos sobre cómo hablamos), lo cual implica, muchas veces, cierta dificultad para identificar los problemas o incluso las características propias de los textos que construimos o debemos construir. La propia noción de que somos productores y productoras de textos no solo cuando escribimos, sino cada vez que utilizamos el lenguaje es una noción abstracta. Poder pensar sobre nuestras prácticas del lenguaje implica, en palabras de Eliseo Verón, jugar otro juego, ya no el de hablante espontáneo, sino el de observador/a reflexivo/a de la propia práctica.

Con los textos argumentativos suele ser complicado distinguir los momentos del texto (cuál es la hipótesis y cuáles los argumentos, qué es una conclusión). A partir de la experiencia en los talleres de escritura académica en la universidad, con textos argumentativos sobre temas diversos (gratuidad universitaria, precarización del trabajo, crisis en el sistema de salud, etc.), nos encontramos con una

dificultad particular y recurrente en los y las estudiantes para identificar como argumentativos aquellos textos que coinciden con su propio punto de vista.

Así, si trabajamos en el taller un texto que sostiene que la universidad es un gasto excesivo y que habría que restringir el ingreso y cobrar una cuota a quienes estudian, los y las estudiantes reconocen rápidamente que allí hay una hipótesis y pueden dialogar sin dificultad con el texto. Por el contrario, si el texto sostiene que estudiar es un derecho y que ese derecho debe ser garantizado por el Estado, consideran que, lejos de ser una hipótesis, es una explicación de cómo son las cosas (es decir que lo entienden como un indicador de un texto con secuencia predominantemente explicativa). En este sentido, propusimos trabajar, a partir de los conocimientos previos, sobre la argumentación y, a partir de las propias intuiciones, sobre la distinción acerca de qué busca demostrar un texto y qué decisiones o estrategias decide adoptar el enunciador o la enunciadora para lograrlo.

En otras palabras, la dificultad primera es la de identificar la dimensión polémica de estos textos. Es decir, dejar de pensar en textos y pasar a pensar en ideas a veces contradictorias o simplemente divergentes, que representan o sostienen concepciones del mundo. La dimensión polémica, expuesta muchas veces en los textos, excede los límites textuales y permite un abordaje intertextual (frecuentemente, interdisciplinario) de un problema puntual planteado. Es por este motivo que la consigna proponía trabajar a partir de una situación imaginada, con posiciones fuertemente polarizadas y fácilmente reconocibles, que exigiera a quien debía producir el texto argumentativo alejarse de sus propias representaciones y le ayudara a tomar consciencia de esta compleja dimensión, sin la cual la lectura de textos académicos se empobrece y la escritura se vuelve un *collage* de citas y estrategias prestadas.

Entendemos que, a partir de esta distancia, es más sencillo abordar la estructura del texto y los procesos lógicos involucrados en su producción, y distinguir las diferentes operaciones puestas en juego. El trabajo, desde una propuesta un tanto lúdica como disparador para “pensar” los temas, es un camino que nos permite pararnos en lugares en los que no solemos hacerlo. Debatir, argumentar, construir lugares de enunciación particulares, poner en juego todas las operaciones discursivas, etcétera, en torno a un caso es una práctica recurrente de los y las estudiantes en la universidad, para desde allí abstraer nociones y conceptos, aplicar la teoría y, en definitiva, intentar explicar el mundo.

La actividad

La actividad consistió en la lectura de un cuento breve: “La oveja negra”, de Ítalo Calvino.¹ La elección del cuento estuvo motivada por el hecho de que plantea una situación extraña, para cuya comprensión el lector debe desarmar los modos habituales de pensar la realidad. Este primer extrañamiento exige un pacto de lectura particular que pone en tensión algunas representaciones naturalizadas.

En el cuento, la vida de un tranquilo pueblo de ladrones, organizado en función de una ordenada y aceitada cadena de robos que aseguraba la subsistencia de todos los pobladores, se ve trastocada por la llegada de un hombre honrado que se resiste a robar. Con su negativa, interrumpe la mecánica del pueblo y origina una serie de modificaciones con consecuencias catastróficas para el pacífico poblado: el surgimiento de la diferenciación social, el advenimiento de la explotación del trabajo ajeno, la pobreza, etc.

Se trata de un cuento breve que puede ser leído en clase y, además, se encuentra una versión en PDF de fácil acceso en línea. Luego de leer el cuento, la propuesta fue dividir la clase en dos grandes grupos y trabajar en la producción de un texto argumentativo para participar en un juicio al hombre honrado, que aparece como personaje del cuento. La situación de producción para estos textos era la siguiente: dado el gran desorden que generó la aparición del hombre honrado en el pueblo, sus habitantes deciden llevarlo a juicio. Hay dos posturas enfrentadas: quienes consideran que el hombre actuó bien y lo defienden; y quienes desean condenarlo. Los grupos deberían adoptar el punto de vista propuesto (defenderlo o acusarlo) y, a partir de allí, elaborar los textos. De esta manera, quienes hubieran quedado en un grupo deberían escribir textos como si fueran parte de la defensa, y quienes hubieran quedado en el otro lo harían como parte de la fiscalía.

Dado que el cuento es breve, y no es mucha la información que brinda, sugerimos invitar a los y las estudiantes a reponer la información que considerasen necesaria para construir sus textos. Las etapas para el trabajo fueron las siguientes:

1. Lectura colectiva del texto: el/la docente debía leer el texto en voz alta, dividir los grupos y luego explicar la consigna: elaborar, en pequeños grupos, un texto que cumpliera con el objetivo asignado (defender o acusar al hombre honrado, según el caso).

¹ Calvino, Ítalo (1981). “La oveja negra”. En *La gran bonanza de las Antillas*. Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/la-oveja-negra-calvino/>.

2. Los grupos debieron releer el cuento, esta vez en función del punto de vista que habrían de adoptar.
3. Trabajo de escritura en grupos (si bien los dos grandes grupos, defensa y fiscalía, establecieron los puntos de vista, a su vez, debieron dividirse para el trabajo de escritura, y cada pequeño grupo tuvo que adoptar, además del punto de vista asignado, una estrategia propia).
4. Lectura oral. En este punto propusimos que sería interesante que pudieran hacer una dramatización, un fragmento de una suerte de obra teatral, que utilizara los textos producidos como sostén del “juicio a un hombre honrado”. Con el fin de profundizar las estrategias de argumentación, en este intercambio debían identificar con qué textos del grupo contrario estaban “dialogando”, a partir de los argumentos elegidos. Esta primera ronda de lecturas dio a lugar a nuevas versiones escritas, lo que permitió abordar luego la refutación/aceptación de argumentos opuestos como estrategia propia de la argumentación. Para esto, los grupos intercambiaron sus producciones con los textos del punto de vista opuesto y trabajaron en la escritura de la refutación.
5. Con los textos “definitivos”, propusimos trabajar las siguientes consignas:
 - a. Identificá la hipótesis y los argumentos del texto. Si estos temas no han sido aún trabajados en clase, puede hacerse colectivamente en el pizarrón, junto con el/la docente.
 - b. Clasificá las estrategia u operaciones discursivas utilizadas (definición, descripción, caracterización, ejemplo, cita, etc.) y explicá por qué ayudan a sostener la hipótesis. Nuevamente, este trabajo de identificar y clasificar las diferentes operaciones puede hacerse con ayuda el/la docente.
 - c. Marcá los conectores que hayan usado en el texto. Identificá la función que cumplen (adversativa, causa-efecto, temporal, etc.).
 - d. ¿Tiene una conclusión el texto? Si no la tiene, escribila. Esta conclusión ¿es igual a la hipótesis?

El tiempo sugerido para esta actividad fue el siguiente:

- Una clase para la lectura del cuento, primera escritura y lectura preliminar. Intercambio de textos para trabajar la refutación.
- Como tarea, trabajar con los argumentos de los textos del equipo opuesto y reescribir el propio.
- Una segunda clase destinada a la exposición, en forma de dramatización, al modo de un juicio oral, en el que el/la docente hace las veces de juez/a.

Por supuesto, esta sugerencia fue adaptada a los tiempos y características propias de cada curso. Luego de realizada la actividad en clase, propusimos un nuevo encuentro en la universidad para que los y las estudiantes expusieran sus trabajos.

El segundo encuentro

El segundo encuentro se realizó en el mes de noviembre en el campus de la UNGS. La concurrencia fue masiva y respetuosa respecto de los trabajos y las intervenciones de docentes, autoridades y estudiantes. Durante la primera parte de la tarde, fueron presentados los trabajos del área de matemáticas. Luego de un corte, iniciamos el trabajo del área de lectoescritura.

Tras una breve presentación por parte de las coordinadoras, comenzaron las exposiciones. Lo que sucede en el encuentro de los y las estudiantes con las propuestas, y la devolución recibida a partir de ese encuentro, excede siempre en ideas, posibilidades y perspectivas nuestras modestas planificaciones iniciales. En los trabajos presentados, se establecieron vinculaciones con temas diversos, conceptualmente abstractos y complejos, que sirvieron de marco para sostener las argumentaciones. Los debates y reflexiones que surgieron a partir de ellos fueron muy ricos. La dimensión polémica que sostiene toda argumentación fue no solamente percibida y expuesta en los trabajos, sino productivamente explotada y enriquecida con argumentos que excedían y potenciaban por mucho los límites del cuento.

En este sentido, se expusieron reflexiones profundas sobre los derechos sociales y los derechos individuales, la sociedad y su organización, la tensión existente entre definiciones de individuo y sujeto, el derecho soberano de las comunidades a definir sus reglas, la ética, la moral y la propiedad privada, entre otras nociones. Para ello, debieron acudir a conocimientos y lecturas de otras

disciplinas, reflexionar sobre cuestiones distantes y abstractas, repensar y discutir los propios modos habituales de pensar sobre estos temas.

En este sentido, fue muy interesante el trabajo estrictamente textual realizado. Fueron puestas en juego las nociones argumentativas, incluso el manejo de conectores que, en algunos casos, fue expresamente trabajado; la noción de enunciación y contexto; la intertextualidad y el manejo de voces.

Por último, el trabajo con la oralidad, que exige vinculación con el texto, pero no la inmovilidad de la lectura, fue desempeñado en diferentes grados, pero en todos los casos con éxito, claridad y excelente disposición.

Presentamos a continuación una muestra de los trabajos expuestos en este encuentro. Por supuesto, no es objetivo de la presente publicación dar cuenta de todos los trabajos, y hacer una selección siempre es una tarea difícil que implica establecer algunos criterios de “recorte”. Sin embargo, y a los fines de mostrar el resultado de la actividad, hemos optado por presentar los que se exponen a continuación.

La corrección de estos trabajos, y del proceso de escritura y preparación implicados en ellos, estuvo a cargo de cada uno de los y las docentes responsables. Dadas las características de este, estas correcciones y comentarios fueron desplegados en los diferentes momentos de la elaboración de los textos y de la preparación de las exposiciones. Presentamos a continuación las versiones finales, que acompañaron las exposiciones en el encuentro, y los comentarios que hicimos desde el programa de articulación.

Cabe aclarar que estos comentarios tuvieron un fin constructivo y no un objetivo evaluativo. Los criterios utilizados en estas devoluciones responden a una mirada a partir de ciertos indicadores, que abarcan las diferentes dimensiones presentes en la práctica de la escritura: la estrictamente textual (como producto acabado), la enunciativa (como trabajo de construcción de la escena enunciativa y del propio rol de enunciador/a), la discursiva (la articulación entre el discurso literario, el jurídico, el académico) y la comunicativa (efecto del reconocimiento de la situación comunicativa y sus elementos). Esta mirada es la que permite articular el trabajo en las escuelas involucradas en la actividad con el trabajo que llevamos adelante los y las docentes del Taller Inicial de Lectoescritura en la universidad. Con el nombre de “comentarios” resumimos estas observaciones después de cada caso.

Indicadores tenidos en cuenta:

1. Organización textual: introducción, desarrollo, conclusiones.

2. Secuencia argumentativa prototípica: presentación del “caso”, despliegue de argumentos, hipótesis, conclusiones. Relaciones lógicas establecidas entre los componentes de la secuencia argumentativa.
3. Explicitación del problema (dimensión polémica). Reconocimiento de voces y argumentos opuestos.
4. Uso de operaciones discursivas variadas y pertinentes.
5. Manejo de elementos propios de la polifonía y la intertextualidad como recursos argumentativos.
6. Definición de ejes temáticos para el análisis de la situación problemática y su evaluación.
7. Coherencia textual, local y global.
8. Rasgos propios del carácter dialógico del texto y de las condiciones particulares de su producción.
9. Reconocimiento de la situación comunicativa y de sus características de registro, finalidad y destinatarios.
10. Reconocimiento de la situación de enunciación y del propio lugar de enunciador/a propuesto por la consigna.

En el encuentro fueron también comentados por las docentes del programa de articulación las características propias de la oralidad. Pudimos conversar sobre algunas cuestiones vinculadas al tiempo, al uso y apropiación del espacio, a la corporalidad (la voz, la mirada, el movimiento), como recursos que ayudan a construir significados.

Entendemos que la lectura de estos trabajos no logra reponer la riqueza de lo sucedido en el encuentro. Tanto el trabajo con la oralidad como los emergentes espontáneos que se dieron durante las exposiciones y que generaron modificaciones en las versiones originales quedan por supuesto fuera de esta muestra, así como también el intercambio posterior que se dio a partir de preguntas.

Cada exposición presentada se muestra aquí de la manera en la que nos fue enviada, sin correcciones ni adaptaciones, salvo las gráficas que requiera la tarea de edición. Luego de cada trabajo, bajo el rótulo de “comentarios” recogimos algunas de las reflexiones que nos suscitaron las exposiciones.

Agradecemos nuevamente el trabajo y el compromiso de docentes, estudiantes y responsables de las direcciones de las escuelas que nos acompañaron en este proceso.

Los trabajos y su análisis²

1. Las siguientes producciones corresponden al curso de 6º 1ª de una escuela de la región 9 de la provincia de Buenos Aires.

Texto de la defensa 1 (cuatro estudiantes)

A continuación, se presenta un dilema en torno a la culpabilidad del “Hombre Honrado” en el país donde el sistema de subsistencia está basado en el robo. Este hombre es acusado de desestructurar el sistema de una sociedad aparentemente utópica en su funcionalismo igualitarista. Concretamente, esta comunidad funciona por medio de un círculo vicioso automatizado fundado en el deber casi instintivo de robar y ser robado.

En este proyecto de análisis del caso se procurará polemizar la disyuntiva en torno a la acusación del hombre honrado, a quien defenderemos de aquí en más. En primer lugar, la defensa aboga por la inocencia del presunto, acusado del acto culposo de no querer robar. El acusado no pretendía atacar el sistema de la comunidad sino que la misma contiene en su interior una falla determinante para el desarrollo eficaz extensivo en el tiempo, que desequilibra la base económica, y por lo tanto, toda la estructura social. En este sentido, conviene subrayar que la desestabilización por la sola intervención de una “incongruencia”, es propio de un sistema inoperante.

En lo referente a la ley, la misma no impone el hurto constante, más bien, es un mandato que rige en la sociedad durante el mismo tiempo que rigen, sin reflexión ni oposición alguna, ciertos valores y concepciones del mundo internalizados psico-socialmente. De modo que, en este contexto, se culpabiliza al hombre honrado por haber firmado un contrato de convivencia cuyas cláusulas no le permiten ejercer su ciudadanía libremente, en armonía con una sociedad que, evidentemente, no conoce los límites entre las libertades individuales y sociales, ni mucho menos la libertad de tomar decisiones morales basadas en el verdadero bien común. Reiteramos, la acusación hacia el hombre honrado no es otra cosa que la inoperancia de todo un sistema apoyado sobre un proceso débil y obsoleto. Consecuentemente, el sistema presenta fallas políticas, económicas y sociales graves que preceden una problemática de antaño en este territorio, por lo que estos conflictos, si bien, según

² No figuran los nombres de las instituciones; todas ellas pertenecen a la región 9 de la provincia de Buenos Aires. Tampoco figuran los nombres de las y los docentes ni de las y los estudiantes. La autora da fe de que los textos responden a lo acontecido y entregado.

ustedes fueron suscitados por este hombre, el recién llegado, se estaban generando desde las raíces más profundas.

La fiscalía pretende castigar al acusado con la cárcel que aquí mismo tuvieron que construir para palear la desigualdad de clases, entre los que querían quedarse con mucho más de lo que podían obtener, y los que, al no tener lo mínimos recursos para sobrevivir tuvieron que aceptar los contratos de trabajo más infames y decadentes. Se encerraría a un hombre por no cumplir el presunto ciclo; dentro de la cárcel tampoco serviría para continuar con este ciclo que, a esta altura, tendrá a muchos culpables por enriquecimiento desmesurado.

En definitiva, la defensa defiende al acusado y concluye con que la responsabilidad sobre el caos que se desató no debe recaer en el este hombre, al menos es solo un hombre que no quiso ser parte de la falla más grande y más oculta de este país.

Texto de la Fiscalía 1 (cuatro estudiantes)

Antes de que la catástrofe se produjera, existía un pueblo tranquilo, con su sistema de valores, costumbres y prácticas. El acto de robar, que no deberíamos siquiera denominar como tal, era el más importante eslabón de la cadena de equidad social y económica; absolutamente todo el pueblo se beneficiaba de este modelo de intercambio, no de acumulación.

Pero un día, llegó a la ciudad un hombre cuya cualidad positiva, al parecer, es la de ser íntegramente honrado, por no querer aceptar una de nuestras formas de convivencia más importante: la de sustraer algo a otros, a condición de permitir que otros le sustraigan algo. Un mecanismo de supervivencia tan simple y eficaz como ese. Este señor afirma convencido que sus costumbres y sus valores no le permiten unirse al sistema de engranajes de nuestra sociedad, es decir, su argumento fundamental es que no puede ni quiere “robarnos” porque estaría yendo en contra de sus valores. Sin embargo, ahora nosotros preguntamos, ¿de dónde surgen estos valores que integran su ser? Porque no olvidemos que todo sujeto social, precisamente por ser sujeto, está de alguna manera sometido a ciertas condiciones de vida reglada, institucionalizada, normativizada. Entonces, venga de donde venga este hombre honrado ¿por qué deberíamos considerarlo socialmente superior a nosotros? ¿Vino de un país donde las leyes, además de ser muy diferentes a las nuestras, son mejores que las nuestras? ¿Por qué deberíamos cuestionar lo establecido en nuestra sociedad? ¿Por qué deberíamos adaptarnos a él?

En el país donde todos tienen lo necesario, donde cada uno se lleva algo y deja algo, ¿se puede hablar realmente de robo? ¿Hay que interpretar esto como robo cuando

no hemos decretado hasta el momento la ley de propiedad privada? Está claro que la misma no existe para nosotros, por lo tanto, tampoco existen los conceptos que giran alrededor de ese “derecho”, como el de robo, delito, atentado contra la propiedad ajena, etc. Precisamente, hemos optado por no vivir bajo esa ley, en pos de asegurar la igualdad socioeconómica.

Hoy, aquí, se lo acusa al hombre honrado de alterar el orden público, ya que, cuando la conducta de una persona pone en peligro el derecho de los demás de gozar de paz y tranquilidad, aparece un verdadero delito. Todos los demás acontecimientos, más allá de que puedan considerarse delictivos o no, empezaron con este señor. ¿Cuál es el fin de ser honrado en este país? ¿Cuáles son sus verdaderos valores e intenciones? Antes, la desigualdad no existía, hoy la sociedad está corrompida, la única sociedad que supo demostrar al mundo que la igualdad es posible o, al menos, se puede aspirar a ella. Lo que ha surgido aquí, desde una raíz muy clara, es la mayor pobreza de muchos y la más grande riqueza de unos pocos, que ciudadano alguno de esta nación haya conocido.

Texto de la defensa 2 (dos estudiantes)

La situación que sufre el pueblo y el hombre honrado contiene un mensaje profundo y desconcertante que no deja indiferente a nadie.

A modo de resumen, la historia de este pueblo parece responder a una especie de fábula que nos sirve a todos para entender ahora, cómo los seres humanos nos arraigamos a ciertas prácticas alienantes, a tal punto que no podemos ni sabemos cómo resolver las anomalías que pudieran llegar a ocurrir entre tanta mecanización irreflexiva de la vida social.

Para empezar, queremos objetar que la honestidad y la libertad deberían ser valores globales, tanto en lo social como en lo individual; frente al sistema sofocante que parecería poder funcionar sin “la mano” o intervención de cualquier factor regularizador, los derechos del ser humano se nos muestran como condición vital para el progreso de cualquier sociedad. El hombre honrado respetó su autodeterminación, y en ningún momento se desalentó hasta el punto de tener que abandonar su postura, ni cuando aún tenía algo, ni cuando se quedó sin techo. Es la cosificación de la lealtad a los pensamientos propios por sobre todas las cosas: “mejor morir de pie que vivir arrodillado”, diría el revolucionario mexicano Emiliano Zapata. El tema es el enfrentamiento entre el individuo individual y colectivo que se siente alterado por la diversidad. Ser uno mismo presupone un esfuerzo que pocos están dispuestos a realizar, pues requiere, además de un perfeccionamiento personal, un

esfuerzo ulterior causado por el enfrentamiento con la masa. Este señor honrado, en todo caso, lo que está provocando es la apertura de una nueva perspectiva de conocimiento, que genera en lo inmediato una tensión social.

Nuestro protagonista tiene una actitud antisistema y revolucionaria, ya que prefirió perseguir sus deseos propios antes que conformarse con la sujeción a un sistema elogiado por sus “buenos resultados”. La vida aquí puede entenderse según aquella frase de Karl Marx que dice “la historia se repite, primero como tragedia, después como farsa”. Este proceso absurdo contra el señor no deja otra evidencia que la de un sistema ineficaz, donde la violencia se vuelve legítima, donde unos pocos parecen haberse aprovechado del “desajuste” para quedarse con más de lo que necesitan.

En conclusión, el hombre honrado está bajo todo su derecho de seguir viviendo aquí según sus valores y su autodeterminación, ya que es propio de un individuo que no considera que quitarle algo al otro sea siempre necesario y positivo en todo momento. No se lo puede juzgar al no querer ser como el resto, en todo caso, busquemos cómo juzgarnos a nosotros mismos, porque aquí, entre todos los que entran y salen de nuestras casas con algo bajo el brazo, se halla el verdadero culpable de nuestra inestabilidad más grande.

Comentarios

Resulta muy interesante y clara la adopción del lugar de enunciación de cada grupo. No solo porque el enunciador “opta” por tomar el lugar de defender o atacar al acusado, sino porque la estructura completa de cada uno de los textos se organiza y sostiene desde un punto de vista particular, complejo y completo.

Es productiva la estrategia de tender puentes con otras disciplinas (la filosofía, el derecho, la ética). Los argumentos van de posicionamientos morales a consideraciones mayores vinculadas con problemáticas sociales: ¿existen modos de organizar (es decir, de pensar el mundo) mejores que otros?, ¿alguien tiene derecho a discutir lo que una sociedad decide para sí?, ¿cuál es el límite que separa el bien común de los valores individuales?, ¿dónde y cómo se generan esos valores?, etc. Se podría profundizar en estas reflexiones.

Muy acertado e inteligente el trabajo con conectores. El uso de conectores lógicos y de conectores organizadores del texto suele ser un trabajo complejo en los talleres. Sobre todo, lograr un uso variado y que respete el significado (lógico temporal, etc.) de cada uno de los conectores.

Desde el punto de vista argumentativo, este hincapié en los conectores ayuda a que los tres textos sean ordenados y progresivos. Son claras las hipótesis, y

el trabajo textual permite al lector reconstruir la relación de esta con los argumentos, que son claros y pertinentes.

En cada caso, la estrategia discursiva es prolija y coherente: no hay argumentos que queden sueltos o se pierdan, la conclusión se “desprende” de lo leído y coincide con la hipótesis.

Se podría aprovechar la oportunidad para trabajar intertextualidad y polifonía.

2. Las siguientes producciones corresponden a un curso de 5º año de una escuela secundaria de la región 9 de la provincia de Buenos Aires.

Defensa del hombre honrado (diez estudiantes)

El hombre honrado era un hombre con valores, un hombre que persistía en sus pensamientos y que por más que todos a su alrededor hacían lo incorrecto, él se mantenía en hacer lo correcto. Este hombre nació en 1910 en Italia, en un ámbito con valores y amor. En 1945 por problemas económicos viajó a Alemania donde pensó que iba a mejorar económicamente. Pero al llegar a esta nación, se encontró con la Segunda Guerra. Entonces, decidió irse a la India. Cuando llegó a las tierras indias, en un pueblo medio perdido, se encontró con una sociedad llena de ladrones, en la cual coexisten robándose mutuamente. En ese momento, el sistema gubernamental era deficiente, ya que no tomaban medidas para parar los saqueos en serie, desatados por un momento de crisis y desesperación de la época. El hombre honrado, teniendo en cuenta sus valores, no quería formar parte de ese sistema. Por tal motivo, enfatizamos la destacable ética de nuestro defendido y repudiamos toda forma de juzgamiento y culpabilidad hacia su modo de proceder. El hombre honrado demostró sus valores hacia una sociedad incomprensible. Se dejó robar para no afectar el sistema poco ético y moral vigente en la sociedad. Esta considera el acto de delinquir como un mecanismo de subsistencia y equilibrio social. Mientras se robaban entre sí, el hombre honrado se iba de su casa para no interferir en la sistematicidad de los robos. Esto demuestra la nobleza del individuo, quien, a pesar de quedarse sin sus pertenencias materiales, continuaba siendo leal a los valores inculcados desde pequeño.

En el cuento de Calvino se puede leer “el hombre honrado en vez de salir con la bolsa y la linterna (para robar) prefería quedarse en su casa leyendo novelas”. Esto evidencia que se trata de un hombre culto y correcto. Por el contrario, los habitantes del lugar, presentan valores y modos de proceder muy distintos. Este

accionar se acompaña por un sistema de gobierno erróneamente estructurado, con poca motivación para modificar la presente realidad, inmersa en una falsa estabilidad económica, defendida por el pueblo que ignora las bases poco ejemplares e inmorales de este sistema.

Fiscalía 2 (seis estudiantes)

Se acusa al personaje:

Porque va en contra de las políticas establecidas en el país. Por la culpa del cuestionamiento hacia dichas políticas se desencadenó esta diferencia en las clases sociales y, por ende, la lucha de clases.

Los defensores del "hombre honrado" llevan a cabo sus conclusiones y/o hipótesis desde un punto de vista donde se ve negativamente la idea de robar. Sin embargo, nos encontramos en nuestro país, donde el robar está bien visto y es moralmente aceptado por la sociedad. Por el contrario, no hacerlo sería irrumpir con este orden y por ende requeriría de una sanción social, después de todo, ¿quién nos dice lo que está bien o lo que está mal?

Nuestro país ampara a cualquier ser extranjero para que se asiente aquí. Sin embargo, no vamos a cambiar las políticas o el entorno de un país para el bienestar de un extranjero.

Es una ley el hecho de robar para mantener el orden social. En caso contrario, se ejecutará su correspondiente acusación y se llevará a juicio. En el caso de ser cierto, se decretará su culpabilidad.

Como bien transcurre en la historia de nuestro país, a lo largo del tiempo que llevamos como comunidad, nunca se cometió tal perturbación de la paz establecida por ningún habitante de este lugar, por lo que no solo está corrompiendo las políticas establecidas, si no que es una falta de respeto hacia las tradiciones y las costumbres de nuestro pueblo, corrompiendo sistemáticamente el desarrollo del poder en nuestro país y la paz.

Fiscalía 3 (cinco estudiantes)

Esta fiscalía acusa al hombre "honrado" debido a que tomaba decisiones que afectaban al resto de la sociedad. Al no robar, desencadenó un desorden en las clases sociales, transformando a las personas que debían robar en su casa, en pobres y, a los que él debía robar, en personas ricas. En cuanto a los estereotipos sociales, él

es rechazado por no robar como todos los demás, a pesar de que la gente trataba de convencerlo para que lo haga, él se negaba, complicando aún más la situación. Si bien podríamos pensar que la conducta y modo de proceder del hombre era la moralmente correcta, se deben considerar las costumbres, hábitos y pensamientos de la comunidad ya establecidos. Esta forma de organización pretende ser equitativa entre los habitantes del lugar y, por ende, su estructura social y económica debe ser aplicada de la misma manera para todas las personas.

Comentarios

Los textos están bien armados y son organizados. Resultan claras las posturas de cada uno y los argumentos esgrimidos. En el último caso, si bien el desarrollo es breve, y no se despliegan muchos argumentos, es bueno el trabajo de refutación del argumento contrario.

Se puede trabajar la progresión textual (la organización de la argumentación a partir de argumentos que se sostengan mutuamente e impliquen un “crecimiento” en la complejidad argumentativa) y el trabajo con ideas o textos que excedan los límites del cuento.

Sería también oportuno abordar la elaboración de las conclusiones, un modo de terminar los textos que, en estrecha vinculación con la hipótesis, permita dar a la idea un cierre que retome lo propuesto. También, repensar los modos de introducir los temas: qué información necesita el lector. Es interesante ver cómo el segundo texto incorpora antecedentes (el paso del hombre honrado por la India), lo que lo vuelve más sólido y convincente.

3. Las siguientes producciones corresponden a los cursos de 6º 2ª y 5º 1ª de una escuela de la región 9 de la provincia de Buenos Aires.

Grupo de la fiscalía, argumentos

En el caso denominado “la oveja negra” la fiscalía sostiene que el hombre honrado es culpable de actos perjudiciales hacia la sociedad, como el de desestabilizar un sistema económico y social que hasta la llegada de él funcionaba perfectamente. Tenemos la sospecha que esto fue intencional, que el acusado llegó a la ciudad con esa intención y queremos demostrarlo.

Consideramos al hombre honesto una persona egoísta ya que por querer cuidar su imagen prefirió que muchos de los habitantes quedaran sin comer varias noches. La defensa cree que todo el pueblo estaba de acuerdo con el sistema empleado por el gobierno y que romper con esa costumbre ocasionó graves problemas como la pobreza y la riqueza. Antes todos eran pobres, pero al negarse a salir a robar el pueblo se dividió entre ricos y pobres. Apareció la desigualdad social. Los robos solo servían para enriquecer a algunos. Con esta actitud el hombre honesto generó un gran caos.

Por este motivo se creó la policía y luego aparecieron las cárceles. Sostenemos que esta sociedad a pesar de tener un gobierno deshonesto contaba con el apoyo de todo el pueblo. Todos vivían conformes con ese estilo de vida y que la llegada del hombre honesto solo causó injusticia, caos y desigualdad.

Grupo de la defensa, argumentos

En el caso del hombre honrado, alias “la oveja negra”, la defensa considera que el mismo no es culpable de ningún delito. En primer lugar, el acusado sufrió un robo a penas se mudó a ese lugar porque en ese pueblo todos tenían la costumbre de robar. Como se puede ver jamás cometió ningún acto deshonesto a pesar de que tuvo la libertad para hacerlo. En el pueblo, como se sabe, todos eran ladrones. El gobierno le robaba al pueblo y el pueblo engañaba al gobierno.

Mientras todos robaban, “la oveja negra” se negaba. Cuando fue obligado a robar prefirió ir a otra parte para no involucrarse en nada deshonesto. Se quedaba en el puente y era él quien sufría los robos. Antes de eso el acusado podía estar en su casa disfrutando de fumar y leer novelas como cualquier persona común. Aun sabiendo que le iban a robar no fue egoísta y dejó que los demás pudieran seguir robando y así poder comprar comida, o sea, dejó que los demás se beneficiaran aún a costa suya. Como es sabido el acusado en menos de una semana se quedó sin dinero. Los demás continuaron robando, pero él se mantuvo honesto hasta el final porque era diferente a ellos. Como sabemos murió de hambre.

Contraargumentos de la fiscalía

Esta fiscalía llega a la conclusión, después de oír a la defensa del hombre honesto, alias “la oveja negra”, que con su llegada provocó un desastre en el pueblo. Que todos estaban de acuerdo en ese sistema y al negarse a robar trajo por primera vez la pobreza donde nunca antes hubo entre el pueblo ricos, ya que todos eran igualmente pobres. El acusado tuvo oportunidad de irse y dejar que las cosas sigan iguales y

prefirió quedarse a ver todo el caos que provocaba. Creemos que no fue por honestidad que lo hizo, que fue con intención de destruir el pueblo y que prefirió morir de hambre para que su plan se cumpliera. Por último, creemos que el hombre honesto es culpable de atentar contra la paz de todo un pueblo.

Contraargumentos de la defensa

La defensa en el caso de “La oveja negra” concluye que el acusado es inocente, que no cometió ningún delito sino todo lo contrario. No hay ningún crimen en ser honesto. Al llegar al pueblo la corrupción ya existía por lo tanto no hay manera de demostrar que lo hizo a propósito. No hubo ningún delito contra la economía porque ¿cómo se puede quebrar una economía que ya estaba quebrada? ¿qué daño pudo hacer si todos ya eran deshonestos, incluyendo el gobierno? Nos preguntamos ¿qué hay de bueno en un país donde todos son ladrones?

Creemos que el hombre honesto llegó y gracias a él la sociedad se organizó, ya nadie robó más aunque todo siguió igual que siempre. Por último, y lo más importante la muerte del acusado en la miseria es la mayor prueba de su honestidad.

Comentarios

Muy bueno el trabajo de argumentos y contrargumentos. Eso ayuda a incorporar la dimensión polémica de la argumentación. Se puede, sin embargo, profundizar en el diálogo entre las posiciones, de modo tal que la contraargumentación retome elementos expuestos por la posición contraria y los desarme. Habría que trabajar con las partes del texto y su organización: presentación del tema, planteamiento del problema, hipótesis y argumentos, cierre o conclusión.

4. La siguiente producción corresponde a un estudiante de 5º 2ª de una escuela de la región 9 de la provincia de Buenos Aires.

Defensa del hombre honrado

Mi cliente hoy será juzgado ante este tribunal por negarse a cometer delitos. Esto significa que estamos en presencia ante el único ciudadano que tiene ética y valores morales en este pueblo.

El único error que cometió fue vivir en la ciudad más corrupta del mundo, que se sostiene económicamente mediante robos sistemáticos de la que todos sus ciudadanos forman parte.

Así que tienen frente a ustedes a un hombre honrado, alguien que no quiere quedarse con lo que no le pertenece.

Es muy perverso lo que pasa en este lugar ya que las cualidades que tiene mi cliente, aquí son vistas como defectos. En otros lugares él sería reconocido como una persona justa y noble que lucha por el bien común, sin embargo, acá es tratado como un villano, cuando en realidad su conducta demuestra que es un héroe.

Se lo inculpa por generar caos y descontrol social y por negarse a cumplir normas absurdas que exigen a sus pobladores que se conviertan en vándalos para poder sobrevivir.

El único que genera caos acá es el gobierno que fomenta en las personas el robo y el delito, en lugar de generar trabajo y condiciones de vida dignas.

Así que solicito que después de analizar todas las pruebas que les presento, se apiaden de mi defendido y lo dejen libre para que ustedes no se conviertan en cómplices de una injusticia.

Fiscalía: un estudiante

Señoras y señores del jurado quiero que conozcan los motivos por los que se acusa al supuesto hombre honrado.

Este señor se mudó el año pasado a nuestro pueblo y desde ese mismo momento fue el responsable de una serie de sucesos que provocaron la crisis más grande que azotó a nuestra comunidad en décadas.

Esta persona se negó a cumplir con las normas que históricamente rigieron en nuestro pueblo y por ese motivo, se vio perjudicada gran parte de la población. Como todos saben, nosotros elegimos el robo como forma de vida ya que es el mejor método para subsistir y es el modelo económico más equitativo que existe porque iguala a todas las personas y elimina las diferencias sociales.

El que se hace llamar “hombre honrado” rechazó nuestras leyes y se negó a robar las propiedades de sus vecinos y esto generó que muchos se perjudicaran con su conducta y por ende, que nuestro sistema de vida se modificara ya que algunos se enriquecieron por la falta de robos y otros se empobrecieron por los mismos.

Para volver al orden social que hizo que nuestra ciudad se destacara en el mundo entero, es necesario que esta persona reciba un castigo ejemplar para que nadie quiera imitarlo y para que pague por el daño que nos hizo.

Comentarios

Los textos son organizados y muy claros en sus intenciones. Muy acertada la explicitación de la situación de comunicación (a quiénes hablan y en qué contexto). Eso ayuda a enmarcar el trabajo y a construir el rol del enunciador. Están muy bien las “conclusiones” en ambos casos, en los que los textos cierran proponiendo una acción (castigarlo o no).

5. Las siguientes producciones corresponden a un curso de 6º 3ª de una escuela de la región 9 de la provincia de Buenos Aires.

Fiscalía: en contra del hombre honrado

El texto es un relato sobre una sociedad en la que no existían los ricos ni los pobres, todos vivían en concordia y sin daño ya que mantenían una cadena de robo, de tal forma, que ninguno se quedaba con las manos vacías hasta que un día, llegó el Hombre Honrado a desestabilizar el equilibrio socioeconómico de un país.

En el texto, el personaje principal, se opone a las costumbres autóctonas del lugar, causando una gran desigualdad entre los pobladores al romper con la armonía de la sociedad.

Una persona que viene de afuera, no puede simplemente pasar por encima de las costumbres y leyes de un país que ya se encuentra establecido solo porque estas van en contra de su moral. Por el contrario, debería respetar la cultura y seguirla. Sin embargo, este hombre tuvo una mala predisposición para con la sociedad ya que los mismos pobladores trataron de incluirlo, le explicaron la situación y aun así él se negaba a seguir con el sistema establecido. Rompió la cadena, desestabilizó la sociedad.

Debido a su egoísmo, a su afán de anteponer sus intereses ante el bien mayor, causó una gran brecha en la sociedad: surgieron categorías que antes no existían, como por ejemplo, la pobreza y la riqueza; sufrieron hambre; surgió la ambición y la avaricia. A su vez, cortó con la armonía y la paz solo por negarse a robar.

¿Acaso es más importante el bienestar propio y los intereses de un individuo que la paz y armonía en la sociedad?

¿Es más importante que una persona tenga su consciencia limpia aunque al hacerlo cause hambre, sufrimiento y dolor?

Defensa: a favor del hombre honrado

El país en el que se desarrolló la historia tenía una cultura y costumbre del robo. Entonces, cuando un hombre honrado llegó, se convirtió en un objetor de conciencia, ya que, no realizaba acciones en contra de su moral.

Este hombre posee las virtudes de ser respetuoso y tolerante hacia las costumbres ajenas; dejando así que le roben mientras él paseaba por las noches. En esta alegoría se encuentra la falacia “apelación a la misericordia” en la cual utilizan como argumento a las personas “pobres” para afirmar que, en la sociedad, delinquir está bien. De lo contrario, la organización del país debería ser más compleja y con mayor seguridad, porque, este no posee un equilibrio socio- económico.

De este modo, una sola persona pudo generar reflexión en una sociedad exponiendo el verdadero ser de los individuos que conformaban el país.

Este hombre honrado puede ser considerado egoísta por no querer participar de sus costumbres pero existe una coacción de su parte, ya que, nunca impidió que le roben y dispuso todo de su parte sin traicionar su moral. A este punto, ¿cuál es la definición de egoísta para ustedes? ¿A caso, las virtudes de este hombre no son importantes? Estas son parte de su identidad, en todo caso, ¿No es importante su identidad?

Puede que la llegada del hombre haya generado diferencias entre las clases sociales pero la culpa no fue de él, si no de la misma sociedad la cual “fue creada para delinquir en prejuicio de los súbditos. Y por su lado los súbditos solo pensaban en defraudar al gobierno”. Es decir, en esta sociedad no existen las personas virtuosas.

Como conclusión, ¿Creen correcto que en una sociedad se deba fomentar la cultura del robo?

De manera que no podemos incitar a una sociedad, en hechos empíricos al hurto, de más esta decir que el texto es ficticio. Porque esto afectaría de manera radical la paz de una sociedad.

Por lo contrario, deberíamos crear nuevos proyectos y hacer alusión a la cultura del trabajo y la honestidad, ya que en la sociedad en la que realmente vivimos, funciona.

La utilización de falacias, tales como: el razonamiento circular, apelación a la misericordia, causa falsa, falacia del hombre de paja, nos demuestran que su texto posee pocos argumentos los cuales no pueden ser sostenidos con firmeza. Estas falacias se pueden encontrar fácilmente en sus preguntas confortativas, como por ejemplo “¿Pueden considerarse valor o nobleza a algo o alguien que provoca pobreza y dolor?”.

Por último, ¿Recuerdan el concepto de falacia? (si no es así, se lo aclaramos. La falacia es un error en el razonamiento que se utiliza para robar, engañar o ganar una discusión a causa del mal razonamiento del adversario).

Comentarios

Muy logrado el trabajo de hacer “dialogar” a los argumentos. Es evidente que hubo debate entre los grupos y tareas de reescritura a partir de los comentarios recibidos. Que un texto “conteste” a otro texto es un gesto complejo que evidencia la propiedad dialógica de los textos, de la que hablaba Bajtín. Es muy interesante la tensión que plantean respecto de un tema que habilita un gran debate (si hubiera habido tiempo), que es el de la identidad regional y la (supuesta o posible) amenaza que implica la migración de personas y, con ellas, de costumbres. Ambos textos, cada cual dese su objetivo, rondan el tema con astucia. Se podría trabajar puntualmente con los usos y funciones de conectores (lógicos y organizadores del texto). Hay algunas vacilaciones en el uso, que no son graves, pero que son una buena “excusa” para detenerse en el tema.

6. Las siguientes producciones corresponden a un curso de 6º 2ª de una escuela de la región 9 de la provincia de Buenos Aires.

A favor del hombre honesto

“No robo porque quiero cambiar el estilo de vida que todos tienen en este pueblo. Aquí todos son cómplices de acciones que se alejan de las buenas intenciones o buenas obras como trabajar. ¿Por qué no generar trabajo digno en el pueblo? Es importante incorporar la colaboración colectiva. Todo el pueblo debería tomar conciencia de que no es necesario volverse ricos para vivir bien. Debe existir un estilo de vida justo que nos permita vivir en armonía”.

“Valoro ante todo la honestidad como un valor que la gente del pueblo no tiene. Deberían reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la ética y la moral. No se puede vivir en un lugar en el que la costumbre sea robar. ¿Por qué no pensar en cambiar esa cuestión que no provoque un desajuste? La honestidad debe ser el pilar de la sociedad, todos deberíamos poder confiar uno en otro sin pensar que el robo es el único método de convivencia”.

“No estoy de acuerdo con la forma que tiene la gente de este pueblo. Prefiero morir de hambre antes que tener que abandonar mis convicciones. Jamás podría renunciar a mis ideales. No está en mí robar. Entiendo que ese estilo genera una armonía que todos valoran, pero creo firmemente que se pueden lograr cosas maravillosas entre nosotros sin recurrir al robo. Creo que todos deberían sensibilizarse un poco más y tener más apego a sus propias cosas”.

“Jamás pasó por mi mente la opción de salir a robar aunque me quedé sin nada. Sacrifico mis pertenencias para que aquel que salió a robar no se quede sin nada. Creo que todos ellos roban porque nadie aquí planteó una alternativa diferente. Es importante preguntarse si alguna vez ellos pensaron en cambiar su actitud y generar una actividad que no requiera el robo. No quiero ser recordado como un criminal, prefiero como un hombre honesto que provocó un cambio en aquel lugar”.

“Mis convicciones no me permiten salir a robar, me gustaría que todos vengan al puente a observar el río conmigo para poder explicarles que ese método no tiene sentido a pesar de que está normalizado. Prefiero dejar de ser un hombre alienado y le dio la espalda al sistema que estaba establecido allí. Mis valores se mantienen hasta último momento. No me importa morir de hambre ni la marginalidad. Observo el rechazo social”.

Postura de los ladrones

“Nosotros solo seguimos el orden establecido. Gracias a él vivimos diariamente y lo que hacemos no nos afecta. De esta forma garantizamos la igualdad social. No provocamos problemas entre nosotros”.

“Hemos tenido estas costumbres de robar y dejarnos robar porque siempre generó igualdad para todos no solo económica sino entre nosotros mismos. Cada noche sabemos lo que tenemos que hacer para que el ciclo no se rompa y todos, al mismo tiempo, salimos a robar a nuestros vecinos. De esta forma nos aseguramos que no haya más ricos ni pobres. Hay un sistema establecido que hay que respetar. Siempre fue así y así será”.

Comentarios

Ambos textos trabajan argumentos sólidos para sostener la hipótesis planteada. Abren los dos la posibilidad de ahondar en temas complejos como la moral y la tradición. Puede resultar productivo, con tiempo, detenerse en estos conceptos


(o en otros que surgieran) a fin de orientar búsquedas bibliográficas que sustenten el debate.

Recomendamos incorporar el trabajo sobre la situación de enunciación (quién habla, a quién le habla y con qué fin). Reconstruir las características de este evento comunicativo particular (las intervenciones de abogados en un juicio) puede ayudar a tomar distancia respecto del tema tratado al evidenciar el componente lúdico de la actividad. Por otro lado, ayudar a que los y las estudiantes tomen consciencia de que los datos de la situación colaboran a la comprensión completa de un texto resulta una herramienta importante para reflexionar sobre la práctica de la escritura.

La publicación que estamos presentando recoge dos iniciativas. La guía 1, de Mercedes de los Santos, presenta y acompaña la propuesta del Taller de Lectoescritura que pertenece al proyecto "Articulación universidad-escuela secundaria superior: acercamientos entre la UNGS y la Jefatura Regional Educativa 9". Este proyecto se propone, a partir del intercambio y el trabajo en conjunto con las escuelas de la región, mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes. El trabajo de De los Santos tiene como fin desplegar algunas estrategias para llevar adelante la actividad de lectura y escritura en el aula de taller.

La guía 2, de Mariana Szretter, recoge y analiza la experiencia de 2019, año en que se realizó una actividad que consistió en un taller en las escuelas a partir de una consigna propuesta por Szretter sobre la base de un texto de Ítalo Calvino, con la intención de trabajar la confrontación de posiciones argumentativas. En esta sección se analizan las producciones de estudiantes realizadas con la orientación de sus docentes en las escuelas, y que tuvieron el acompañamiento de la universidad.

Colección La universidad en la escuela

Universidad Nacional
de General Sarmiento 



Libro
Universitario
Argentino

