



Ciclo de Formación
de Capacitadores
en Áreas Curriculares

Módulo 4:

Enseñanza, capacitación e investigación
didáctica en Ciencias Sociales

Clase 14:

Enseñar a estudiar Ciencias Sociales en
el segundo ciclo

Clase virtual N° 14

Enseñar a estudiar Ciencias Sociales en el segundo ciclo

Autora: Liliana Lotito



Petrona Viera / "Niñas", 1921

Óleo sobre tela 114 x 118 cm

Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola.

Paulo Freire

PUNTO DE PARTIDA

La cita de Paulo Freire que tomamos como epígrafe de la clase nos parece un buen punto de partida, en primer lugar, porque es parte de la profunda reflexión sobre el acto de estudiar (Freire, 2004) y cuya lectura recomendamos. Además, porque -si nos vamos a referir al segundo ciclo y a los procesos de construcción de conocimiento sobre las ciencias sociales que se espera realicen los niños en esa etapa de la escolaridad-, el estudio se va a conformar como un objeto de enseñanza prioritario. En efecto, enseñar a estudiar es una responsabilidad propia de este ciclo de la escolaridad.

El que estudia –sintetizamos algunas ideas de Freire, tiene que constituirse en sujeto de ese acto; tiene que poder asumir una relación de diálogo con el autor del texto que lee; necesita la actitud de quien pregunta, indaga y busca... Freire dice que “...la comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente (...) porque “no siempre el texto se entrega fácilmente al lector” y en lo que enuncia coincide con Jean Hébrard (2000)¹, al que más adelante volveremos a nombrar en esta clase:

“Creo que aquí hay que poner mucha atención y entender que la comprensión no es una actividad automática, sino una actividad de nivel muy alto y esencialmente cultural. ¿Por qué entendemos bien un texto? Porque somos muy “cultos”, esto es, hemos desarrollado nuestra competencia cultural, en el campo en el que está inscripto ese texto (...) Si nosotros no entendemos algo o lo desconocemos, el texto es más difícil de comprender. (...) La verdadera dificultad para los chicos —que están entrando en un campo de conocimiento nuevo— consiste en construir esa cultura, ese conocimiento, para poder leer textos de ese campo. O sea que lo esencial del trabajo (de los docentes) es, no tanto hacer que los chicos lean para que sepan cosas, sino prepararlos para la lectura”

Respecto de los alumnos, ¿qué piensan cuando se les dice –por lo general en el comienzo de 4º año: “A partir de este año van a tener que estudiar” ¿Qué creen qué es estudiar?”

Las planteadas hasta aquí son cuestiones generales, que caben a cualquier situación de estudio y en la primera parte de la clase vamos a pensarlas de modo general: ¿qué es

¹ Disponible en la sección *Archivos* del campus virtual

estudiar?, ¿con qué saberes van los chicos a los textos cuando estudian?, ¿de qué hablamos cuando hablamos de “dificultades de lectura”?, ¿sobre qué aspectos deberíamos trabajar para ayudarlos?; luego, a través del relato de una experiencia de aula, trataremos de recortar la especificidad que tienen en relación con el estudio de las Ciencias Sociales.



Actividad recomendada

- **Les proponemos plantear a docentes del segundo ciclo la realización de una encuesta a sus alumnos.**
Posibles preguntas: ¿Cómo estudian? ¿Qué estrategias usan cuando estudian? ¿En qué lugar estudian y en qué medida lo consideran un lugar apropiado? ¿A quiénes o qué materiales consultan cuando estudian? ¿Qué dificultades tienen cuando estudian? ¿Qué es estudiar?
- **Elaborar la encuesta y administrarla entre los alumnos. Luego, reunir la información, analizarla y organizarla en un informe escrito.**

LEER, ESCRIBIR, HABLAR PARA APRENDER

En la clase 13 sostuvimos algunas hipótesis sobre el lugar que ocupan las prácticas del lenguaje en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales. Dijimos que, ya desde primer ciclo –y aun desde el primer año-, es posible aproximar a los niños a múltiples géneros discursivos que son fuentes de información de las ciencias sociales y a las múltiples prácticas de lectura y escritura desde las que hay que abordarlas para aprender. Agregamos que, de ese modo, lo que se está haciendo es trabajar con los alumnos,

simultáneamente, en la apropiación de contenidos de ciencias sociales, de conocimientos sobre los discursos que comunican esos contenidos y -en la medida en que los chicos de primer ciclo no son todavía lectores y escritores en el sentido convencional de estos términos- en la adquisición del sistema alfabético.

En lo que quisimos poner énfasis fue en la idea de que no hay que esperar al segundo ciclo para encarar una tarea que aporte a la formación del alumno como estudiante. Por varias razones: porque el primer ciclo tiene contenidos elegidos y definidos de ciencias sociales a enseñar; porque el acceso a esos contenidos se realiza (no puede ser de otra manera, sea cual sea el nivel de escolaridad del niño) a través de discursos diversos y a través de prácticas -de lectura, escritura y de oralidad- realizadas sobre o a partir de esos discursos. Si el primer ciclo inicia el camino, el segundo avanza sobre lo hecho y profundiza la propuesta.

Vamos a sostener que a estudiar se enseña, que enseñar a estudiar es enseñar ciertas prácticas del lenguaje habituales en los contextos de estudio y que esas prácticas se aprenden mejor cuando están enmarcadas en procesos de construcción de conocimiento, no al margen de estos.

En estos contextos, la lectura, la escritura y los intercambios orales juegan un papel fundamental y guardan estrechas relaciones:

/// En primer lugar, **la lectura**. No parece admitir discusión que la lectura sea la forma más común de acceso al conocimiento de temas de las ciencias sociales: desde la lectura de fotografías, pinturas o dibujos a la de narraciones de historiadores a testimonios escritos de la época estudiada, y también mapas y planos de diferentes lugares y regiones.

/// Pero también **la escritura**. Cuando se lee para aprender se lee de un modo particular porque el lector necesitará luego la información leída, algo tendrá que hacer con ella: escribir una prueba, exponer oralmente, elaborar un texto expositivo. Entonces, para retener lo leído deberá recurrir a la escritura y registrarlo, mediante distintas

estrategias -subrayados, marcas sobre el texto, toma de notas, resúmenes. La práctica de escritura aparece con una doble función: de registro de datos mientras se lee; de reelaboración de información luego de la lectura.

/// Finalmente, hablar con otros sobre lo que se leyó, explicar lo que se entendió, preguntar por lo que no se entendió, discutir interpretaciones constituyen formas de la **interacción oral** indispensables para comprender y aprender.

Esta especificidad que tienen las prácticas del lenguaje en las situaciones de estudio otorga también especificidad a lo que hay que enseñar. En el segundo ciclo, a diferencia de lo que sucede en primero, los alumnos son niños que ya se apropiaron del sistema de escritura y que leen y escriben en el sentido convencional de estos términos. ¿En qué dirección cabe entonces avanzar didácticamente con ellos? Volviendo a las ideas de Hébrard, ¿qué competencias culturales les exigen a nuestros alumnos las situaciones de estudio de temas de ciencias sociales? ¿Qué conocen los niños y qué intervenciones docentes son posibles y necesarias para que -en esas situaciones- aprendan a partir de lo que saben?

Intentamos algunas respuestas para estas preguntas.

1. Conocimientos disciplinares.

Los alumnos necesitan tener saberes que no los ubiquen a una distancia excesiva de los textos que leen. Sobre esa relación, para acortar distancias entre lo que el texto informa y lo que saben los niños trabajará el docente: pondrá a disposición de los alumnos sus propios saberes sobre el tema. Más adelante en la clase, podremos analizar las intervenciones de un docente en una experiencia de aula. Lo que los alumnos saben –sus saberes previos- es un punto de partida. En el punto de llegada, a partir de la intervención didáctica, habrá que poder evaluar un conocimiento más elaborado.

2. Conocimientos discursivos.

Respecto de los **tipos de texto**, si ya en primer ciclo los alumnos tuvieron contacto con múltiples fuentes, la aproximación sistemática en el segundo ciclo a los discursos privilegiados por las ciencias sociales (narraciones, textos explicativos, textos argumentativos) y la reflexión sobre los diversos géneros- garantizará un conocimiento cada vez más preciso de sus características y su especificidad: sus formas de organización, sus recursos, su lenguaje. La intervención docente en este sentido consistirá en acercar los textos, en proponer prácticas de lectura o de escritura sobre ellos, en generar reflexión no solo para “dar nombre” a esos textos sino para profundizar en sus rasgos. A una primera distinción de estos grandes tipos textuales – textos narrativos, expositivos, argumentativos-, seguirán otras distinciones que se van a acercar más a los nombres que los textos tienen en su circulación social, por los que los conocemos como integrantes de una comunidad. Como lectores sabemos –y

Tipos de texto y géneros discursivos

Aunque las formas de denominar y de clasificar los textos varían según los autores y las líneas teóricas, hacemos en esta clase una distinción en la que nos parece interesante pensar: tipos textuales y géneros discursivos.

A partir de pensar de qué modo las personas utilizamos las lenguas para organizar nuestra experiencia, para representarnos el mundo, para transmitir información y para relacionarnos con otros, Bronckart (2007) considera que los dos grandes órdenes discursivos de la comunicación humana son “narrar” y “exponer” (dentro del “exponer” incluye “explicar” y “argumentar”). Narrar supone la organización de hechos vividos o imaginados temporal y lógicamente; organizarlos mediante el lenguaje permite comprenderlos. Explicar y argumentar son otros tipos de acciones lingüísticas, otras formas de organizar el conocimiento. Estas grandes acciones lingüísticas dan lugar a los tipos textuales fundamentales: el texto narrativo, el explicativo y el argumentativo.

Ahora, estas acciones lingüísticas son sociales y el hombre las realiza según convenciones socialmente compartidas. Los que denominamos **géneros discursivos** - tomamos la definición de Bajtin (1997)- son “tipos de enunciados relativamente estables” relacionados con las prácticas sociales en distintas esferas de la actividad humana, que como integrantes de una comunidad reconocemos por sus contenidos, por el estilo verbal, los recursos léxicos y gramaticales, su estructuración. Reconocemos como géneros discursivos de la esfera periodística: la crónica, la nota de opinión, el editorial; de la esfera literaria: el cuento, la novela, la obra teatral, el poema; de la esfera de las ciencias sociales: el relato histórico, la crónica, la biografía, la historia de vida, el ensayo... Los nombrados son géneros discursivos.

cuando escribimos hacemos uso de lo que sabemos- que no es lo mismo un relato histórico, que un cuento, que una novela, que una crónica periodística, que una biografía; todos ellos distintos géneros discursivos de un mismo tipo textual: la narración. Tampoco son similares las situaciones de lectura en las que los abordamos; ni los propósitos de lectura que nos acercan a ellos ni las estrategias de lectura que usamos. Avanzar en el conocimiento de en qué consiste la especificidad lingüística de cada uno de esos géneros aportará a la formación de un lector y un estudiante competente.

3. Estrategias de lectura.

Otros saberes que se juegan cuando se estudia tienen que ver con las prácticas del lenguaje muy ligadas entre sí que requieren las situaciones de estudio. ¿Qué estrategias usan los alumnos cuando estudian? ¿En qué medida, si las usan, les sirven para aprender? ¿Cuáles son las estrategias de estudio más útiles? En primer lugar, quien estudia necesita releer. Además, registrar por escrito, sintéticamente, lo que exponen los textos: desde marcarlos, subrayarlos, hasta anotar palabras clave, tomar notas, elaborar fichas, armar cuadros, esquemas, mapas conceptuales, escribir resúmenes. Según la organización particular del texto que se lea será la elección del modo de registrar su información para no perderla. También variarán las estrategias utilizadas según sea el propósito de lectura, concretamente, según sea el uso que habrá que dar a la información leída. El registro de las palabras clave de un texto, muy útil en algún caso, no será suficiente en otro, en que será necesario usar una estrategia que dé cuenta de las relaciones temporales o causales entre hechos que plantea el texto. Pero no hay que olvidar, cuando se piensa en la utilidad de las estrategias, en las elecciones que hace el lector en función de lo que a él le sirve.

Aprender a estudiar supone conocer las estrategias y poder discernir cuál es la estrategia apropiada en cada circunstancia. Como en los contextos de estudio por lo general se lee para después escribir -un texto expositivo en una evaluación, una nota informativa, un texto de opinión-, al escribir también son necesarias ciertas

estrategias: organizar la información hallada, planificar el texto a escribir, atender a su destinatario, releer y revisar mientras está escribiendo, revisar y reescribir los borradores producidos hasta llegar a una versión satisfactoria.

Los tres aspectos –conocimiento del tema, conocimiento de las características de los textos que se leen y escriben y posibilidad de usar estrategias de lectura y escritura– juegan en las situaciones de estudio.

Creemos que una buena discusión que puede darse en los contextos de capacitación en el área de las Ciencias Sociales puede partir de esta pregunta: ¿Quién enseña en la escuela las estrategias que los chicos necesitan para leer y escribir en Ciencias Sociales? ¿Cómo se enseñan esas estrategias?

Los mapas: objetos de lectura y escritura

“Sabemos que existen diferentes lenguajes para transmitir y narrar la realidad. El lenguaje cartográfico es uno de ellos, entre otros tales como la literatura, los documentos científicos, la prensa, el material audiovisual. Cada uno de ellos posee sus códigos de lectura. De allí la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en cartografía. Qué se representa y qué no, de qué modo se lo hace, de qué tamaño, se cómo se lo nombra, entre otras cuestiones, son preguntas propias del lenguaje cartográfico” Leer más en...

Gurevich, Raquel. “El lenguaje de los mapas: objetos de lectura e interpretación”. En: 12(antes) Papel y Tinta para el día a día en la escuela Nro. 31, Páginas 14-15. Buenos Aires, Agosto 2010. Disponible en la sección *Archivos* de la plataforma virtual

ALGUNAS APROXIMACIONES A LAS DIFICULTADES DE LECTURA: ¿DE LOS TEXTOS O DE LOS LECTORES?

Es probable que la frase “los chicos no entienden lo que leen” merezca revisión, pero es cierto, también, que si leer es una tarea compleja y difícil –como afirma Hébrard- nos va a ser útil analizar dónde se ubican las dificultades que sabemos que los chicos tienen cuando leen textos de Ciencias Sociales: si están en ellos, los lectores, en los textos o en la relación entre lectores y textos y abrir preguntas como estas: ¿qué características de los textos facilitan o dificultan la comprensión?, ¿qué saberes de los lectores juegan –cuando leen- a favor del proceso de lectura?, ¿cómo se da la relación lector-texto en cada situación de lectura? Sin querer agotar el análisis, enunciaremos a continuación algunos aspectos que pueden conformar respuestas para estas preguntas. Los enunciados van a demostrar que es difícil separar lo que tiene que ver con los textos de lo que refiere a los lectores.

- /// Los autores de los textos siempre presuponen saberes del lector: pueden exponer información muy conocida, algo conocida o que guarde mucha distancia respecto de los conocimientos del lector.
- /// Los textos presentan la síntesis de un tema y, entonces, la brevedad conforma un obstáculo porque supone una información sobreentendida, es decir, un hueco de información que el lector no siempre puede reponer por sí mismo, es decir, realizar inferencias. Realizar inferencias, completar los huecos de un texto exige de parte del lector el siguiente complejo proceso: primero, comprender las ideas explícitas –lo que sí está dicho en el texto- y luego evocar saberes guardados en la memoria que permitirán conectar lo explícito, lo recordado y lo no dicho. A mayor cantidad de huecos en el texto, mayor actividad del lector. En este aspecto del trabajo que los textos piden a los lectores residen tal vez las mayores “dificultades de lectura”, que no son exclusivas ni de los textos ni de los lectores.
- /// En lugar de demasiado resumidos los textos pueden ser muy extensos para lo que el lector acostumbra leer; en este caso, si el lector no utiliza estrategias de registro corre el riesgo de perder la información leída. Las características de los textos –en este caso, la extensión- no pueden modificarse; es el lector el que debe encontrar estrategias para abordarlas.

- /// El texto que el lector tiene que leer pertenece a un género conocido por él y responde a una estructura convencional, estable, lo que facilita la lectura o sucede lo contrario: presenta una estructura menos convencionalizada, particular a la que el lector todavía no ha hecho aproximaciones (la estructura de los textos expositivo-descriptivos –por ejemplo, la de un texto que expone las características de la sociedad colonial- es estable, previsible y genera, por lo tanto, menores dificultades de lectura que la de un texto expositivo explicativo de un proceso histórico).
- /// Los textos presentan marcas del enunciador, con las que este intenta guiar al lector en su lectura o ayudarlo a comprender: recursos o estrategias discursivas como ejemplos, paráfrasis, definiciones; conectores y organizadores textuales que dan pautas de cómo se articulan las ideas en el texto (conectores temporales y causales en la narración; conectores lógicos en la argumentación; organizadores textuales como “en primer lugar”, “luego”, “en conclusión”); marcas cohesivas claras. Puede darse lo contrario: las marcas del enunciador son escasas o están ausentes y al lector le falta guía. Del lado del lector, en algunos casos, aunque las marcas del enunciador estén él no puede usarlas ni reponer las que están ausentes.
- /// A otro nivel, el de la sintaxis oracional, la extensión de las oraciones de un texto, la complejidad de la estructura oracional puede ser un problema. A veces el sujeto del enunciado aparece al final y eso dificulta al lector saber de qué se habla.
- /// En relación con el léxico, la presencia de vocabulario específico, que refiere a conceptos poco conocidos por el lector, puede constituir otro tipo de dificultad. Palabras como “motín”, “monopolio”, “milicias”, “agroindustria”, “deforestación” por nombrar algunas de un campo semántico referido a las ciencias sociales, pueden ser poco conocidas por los lectores, lo que no significa que indefectiblemente traben el proceso de construcción de sentido que están realizando. También dependerá de las estrategias de que los lectores dispongan: por ejemplo, avanzar en la lectura para ver si el propio texto aclara el significado desconocido.

En todos los casos, respecto de nuestros alumnos como lectores, lo que nos va a interesar es que –salvando dificultades- sus procesos de lectura les permitan dar sentido a lo que leen, es decir, construir una representación, una imagen mental, a partir de relacionar elementos lingüísticos –las palabras del texto- con los hechos a los que este hace referencia.



Actividad recomendada

- En primer lugar, proponemos analizar –desde los enunciados que acabamos de presentar- textos sobre temas de ciencias sociales que se leen habitualmente en la escuela. ¿Existen diferencias entre los textos que abordan contenidos de historia, geografía o educación ética y ciudadana? ¿En qué consisten?
- Luego, definir criterios para armar un corpus de textos –que trascienda la propuesta de lectura de los manuales- para desarrollar un tema del área.

DIFICULTADES DE LECTURA E INTERVENCIONES DOCENTES

La enumeración presentada dio cuenta de diferentes razones –que se ubican en la particular relación lector-texto que cada situación de lectura plantea- que dificultan la construcción de sentido que cualquier lector intenta realizar cuando lee. Con respecto a la escuela y al aula, creemos que, a partir de comprender las dificultades, lo importante es definir qué papel le toca al docente en el intento de acercar las distancias entre alumno-lector y texto y de ayudarlo a resolver -mediante estrategias- las dificultades que existen en los procesos que los chicos realizan cuando leen para aprender.

Jean Hébrard, en el artículo -ya citado- cuya lectura recomendamos y que adjuntamos con la clase, propone formas de intervención docente que merecen atención. Por ejemplo: *“No dejar solos a los chicos con los textos”*. No hay muy mucho para agregar a la idea, sí mucho para hacer en el aula.

Dice Hébrard: *“Dialogar después de leer, hablar sobre lo leído (...) Es lo más simple: discutir, hablar. Y la forma más sencilla es pedirles (a los niños) que reformulen lo que escucharon. Y luego hablar de lo olvidado y deformado, logrando clarificar el dominio de referencia (...) es durante ese momento de discusión oral sobre el texto leído cuando los chicos penetran realmente en la inteligencia, en la comprensión del texto.”*

“Ayudar a los lectores a establecer vínculos entre los saberes”. ¿Cómo se conecta lo que saben, lo que vienen aprendiendo, lo que el maestro explicó con lo que dice un nuevo texto presentado? Avancemos sobre lo que plantea Hébrard. ¿Quién si no el maestro puede trabajar para que el alumno establezca estas relaciones? Y en este sentido, ciertas consignas son un aporte. Por ejemplo, preguntar, después de la lectura de un texto sobre un tema que se está estudiando, *“qué información agrega a lo que ya se sabía sobre el tema”* o ir más allá: pedir la confrontación de la información que dan dos textos distintos, lo que puede llevar a la constatación por parte de los chicos de que -sobre un mismo tema- textos diversos a veces presentan información que se reitera; otras, que se complementa; otras, que se contradice.

En el propósito de formar estudiantes autónomos, el papel de la intervención docente es fundamental y las formas de intervención, múltiples. Desde activar los conocimientos previos y sistematizarlos de algún modo: a través de un cuadro, un mapa de ideas, un breve texto, hasta proponer consignas de lectura en la que no haya dudas para el lector sobre cuál es su propósito de lectura o lo que tiene que buscar a través de la lectura. Desde propiciar en los alumnos la toma de conciencia de las partes del texto que le generan dificultad de comprensión (pedirles concretamente que reconozcan qué partes *“no comprenden”* y trabajar sobre ellas) hasta proponerles que –en situaciones en que están aprendiendo sobre un tema- se manejen con las preguntas: *¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?* y, al final del proceso, *¿qué aprendimos?*

RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE LECTURA DE TEXTOS DE CIENCIAS SOCIALES

Proponemos leer a partir de las ideas que acabamos de enunciar el siguiente relato de una experiencia de aula de un maestro de 5º año, Matías P.², recogido a través de una entrevista informal. Nos interesa atender especialmente a los propósitos de enseñanza que se plantea, a los distintos modos de intervención que elige a lo largo de la secuencia, a los diferentes aspectos de los textos sobre los que trabaja.

El docente planifica una secuencia didáctica sobre el tema “Revoluciones”, que incluye el abordaje de las revoluciones previas a la Revolución de Mayo producidas en Europa. Indudablemente, un tema complejo. En lo que nos vamos a detener especialmente es en las situaciones de lectura que prevé para elaborar la secuencia y en los criterios con los que fundamenta la selección de materiales que van a leer los chicos.

“Fue una apuesta. Los textos de los manuales, generalmente, son fragmentarios, recortados y yo pensaba que esto impedía que los chicos comprendieran la complejidad del proceso que lleva a la Revolución de Mayo. En lugar de pedir manual decidí pedir libros que yo conocía y que estaban en la biblioteca de la escuela. Sabía que la elección presentaba alguna complicación porque los libros ya no estaban a la venta, pero prioricé otras cuestiones. No habría un ejemplar por chico, pero sí varios

² Este derrotero del docente fue el producto de una instancia de capacitación en ciencias sociales, con un capacitador preocupado por la lectura y la escritura en el área: por la diversificación de los materiales de lectura, por promover ensayos alternativos de lectura que se agregaran a los habituales, por considerar que la escritura tiene que ocupar un lugar prioritario en los procesos de apropiación de conocimiento de los chicos.

ejemplares de cada título; cuando fue necesario recurrí a las fotocopias.”

El maestro se refiere a la colección *Una Historia Argentina*, editada por Libros del Quirquincho en los años 70 y reeditada por Editorial Colihue en los 90. El tema “revoluciones” está desarrollado en dos libros de la colección: *Cuando fuimos virreinato* y *¿Qué pasó el 25 de mayo?*.



¿Qué particularidades tienen estos libros? Están escritos por Graciela Montes, una escritora de literatura, a partir de información histórica brindada por dos historiadores: Lilia Bertoni y Luis Alberto Romero. Para el maestro, estos autores funcionan como garantía de escritura cuidada y de rigor en la información. Las ilustraciones de Carlos Schlaen, abundantes, en blanco y negro, son otro elemento valioso de los libros.

Los libros están divididos en capítulos; como si fueran capítulos de una novela, guardan una hilación, la propia de los hechos narrados. No son textos escolares, podría decirse que son “textos de divulgación”, en el sentido de que se proponen dar a conocer información histórica de calidad a destinatarios “no expertos”, en este caso, niños. Son textos extensos y “difíciles”, por su extensión y porque exponen procesos complejos y lo hacen sin excesivas concesiones. La historia de las revoluciones no puede narrarse linealmente; explicar el proceso requiere dar cuenta de una temporalidad y espacialidad múltiples. Mientras en Europa sucedía tal cosa, en América tal otra: comprender que es posible la simultaneidad supone un trabajo de lectura. Los textos del libro conectan de algún modo estos hechos, a veces contados en capítulos distintos, pero con esto no basta: requieren de un lector activo. La información no se banaliza y entonces aparece la multicausalidad de los hechos y las múltiples visiones posibles.

Los dos libros eran la lectura de base y, en algunos casos, la información que daban se ampliaba, complementaba con otras lecturas, que también proponía el maestro: artículos de diarios, textos de manuales, diarios apócrifos (pertenecientes a la colección *Efemérides del Diario para chicos curiosos*, publicado por el Departamento de Educación Creativa de las escuelas ORT en coedición con Novedades Educativas).

“Una de las ideas que me guiaban era que para resumir hay que ampliar. Quería trabajar con los problemas de los chicos para resumir, que yo pensaba derivaban de que no se puede resumir lo resumido.”

Dinámicas de lectura en la clase

“Las clases eran fundamentalmente de lectura colectiva: yo leía en voz alta, los chicos tenían el texto. Al principio la lectura era más guiada por mí: leía, monitoreaba, preguntaba. A veces suspendía la lectura colectiva para que ellos continuaran en pequeños grupos o individualmente. Me propuse pasar de instancias con más intervención mía a otras de lectura más autónoma. La verdad es que lo más rico se daba en los momentos en que leía con ellos para desanudar partes del texto.”

En la entrevista, el docente vuelve una y otra vez sobre esta idea de trabajo sobre los “nudos del texto”, expresión que –según él explica- hace referencia a varias cuestiones a la vez: a lo que es importante en el texto, a lo que es necesario entender para avanzar en la lectura y, también, a lo que los chicos no pueden comprender por sí mismos. Da este ejemplo:

“El capítulo “La Revolución que conmovió al mundo”, que explica la Revolución francesa en el libro Cuando fuimos virreinato, se refiere así a la toma de la Bastilla:

El 14 de julio de 1789 el pueblo de París asaltó la torre de la Bastilla.

Pero si no se trabaja en el párrafo anterior, que inicia el texto, se corre el riesgo de que los lectores se queden sin entender qué tuvo que ver la Revolución Francesa con la de Mayo.”

El párrafo al que se refiere el maestro es este:

“Mientras el Virreinato crecía y las nuevas ideas se abrían paso por el puerto de Buenos Aires, en Europa, el iluminismo, ya maduro, alimentaba una gran Revolución, un gran cambio.”

El docente interviene para que los chicos comprendan este párrafo, mostrándoles que refiere a algo dicho anteriormente –en este caso, leído por ellos anteriormente pero tal vez olvidado. Aunque el párrafo es muy breve, o tal vez porque es muy breve, su sentido se pierde si el lector no puede reconocer la relación temporal de simultaneidad que plantea y reponer información que ya fue dada en otros capítulos: sobre el crecimiento del virreinato, sobre “*las nuevas*” ideas, sobre el iluminismo. Otras intervenciones están relacionadas con lo lingüístico: no es posible dejar pasar –sin intentar desentrañarla- la construcción metafórica “*el iluminismo, ya maduro, alimentaba una gran Revolución, un gran cambio*”.

Párrafos como este, que condensan información y no la desarrollan son habituales también en los textos escolares. Trabajarlos, desanudarlos constituiría una respuesta para las dificultades de lectura que generan.

Preguntamos al maestro qué otras formas de intervención realizaba en las situaciones de lectura, en especial cuándo detenía la lectura colectiva. Lo hacía para:

- Discutir sobre las ideas rectoras de un texto, es decir, las que para los chicos, lectores, condensaban la información fundamental
- Preguntar por el sentido de una frase y pedir, a veces, una explicación escrita: ¿qué quiere decir que “no pasaría mucho antes de que la debilitada cuerda que ligaba a la colonia con su metrópoli terminara de cortarse”.
- Escribir en el pizarrón: por ejemplo, armar un esquema que diera cuenta de la relación de causalidad que unía una información como esta, dada en la página 12 del libro *Cuando fuimos virreinato*:

“La Revolución Industrial tuvo enormes consecuencias en Inglaterra y en todo el mundo. Una de ellas fue la imperiosa necesidad que tuvo

Inglaterra de buscar compradores para sus productos: con la introducción de las máquinas se producían muchísimas más telas de algodón de las que necesitaban los ingleses.

Las colonias americanas eran un mercado muy interesante y los ingleses las codiciaban...”,

y lo que se expone varias páginas más adelante, cuando se hace referencia a las invasiones inglesas:

“Pronto el centro de interés volvieron a ser los ingleses. Desde Buenos Aires Beresford había pedido refuerzos y, a principios de 1807, cuando la primera invasión ya había sido derrotada, llegó al Río de la Plata una poderosa flota. Traía 3.500 soldados y –como para que a nadie le quedasen dudas acerca de sus verdaderas intenciones- ¡casi 100 barcos mercantes cargados de telas!”

- Ubicar a los chicos –a través de una explicación- en el espacio o en el tiempo
- Realizar con los alumnos registros de los avances parciales de lectura: elaborar afiches con punteos de ideas, esquemas o mapas conceptuales que quedaban sobre una pared del aula, a la vista del grupo
- Pedir la titulación de párrafos

En el trabajo de lectura el maestro funcionaba, a la vez, como lector experto y como mediador entre los textos y los chicos. *“Se trabajaba cuerpo a cuerpo con los chicos...”, dice el maestro. “Los chicos solos no podrían con esos textos...”*

Hay otro tipo de intervención del docente que nos interesa especialmente para pensar qué necesita saber un niño para abordar ciertos discursos, en este caso, de ciencias sociales. Estas intervenciones apuntan a poner el foco en “lo lingüístico”. Tanto en lo que tiene que ver con las estrategias discursivas que emplean los autores en los textos expositivos como con otros aspectos más micro. De este modo, se convertían en objeto de reflexión distintos aspectos de los textos:

- Su trama narrativa, descriptiva o explicativa (lo predominante en cada texto)
- Las estrategias discursivas que utilizan los autores de estos textos para guiar al lector en su proceso de lectura: dan ejemplos, reformulan enunciados, definen conceptos

- El uso de expresiones metafóricas, literarias –títulos como *“Soplan nuevos aires”*, *“Las nuevas ideas cruzan el Atlántico”*- o coloquiales: *“América tuvo que arreglárselas sola”*, en un texto que comunica información
- Proponer el reconocimiento de campos semánticos en los textos y elaborar listados de palabras o expresiones; por ejemplo, “fue muy interesante descubrir las múltiples expresiones que en varios capítulos remitían al concepto de “revolución” en tanto “cambio”, “transformación”: “novedad”, “nuevas ideas”, “nuevos aires”, “nuevas luces”, “nuevas formas de pensar”, “nuevas aventuras comerciales”, “nueva coyuntura”...
- Proponer el reconocimiento de los referentes de pronombres utilizados en el texto, a veces ambiguos, y que pueden generar dificultades de comprensión; ¿a qué se refiere el pronombre le, subrayado? ¿a quiénes se menciona en el segundo párrafo a través del pronombre “les” y de “a todos”?; en estos casos lo que se está enseñando es que muchas veces hay que detener la lectura, volver atrás en el texto, releer para poder despejar dudas.

*“En Montevideo (los ingleses) vendieron sus telas, tantas telas que el Río de la Plata quedó inundado de productos textiles y en los años siguientes fue muy difícil vender ni siquiera una vara de lienzo”.
“También se comentaban las noticias que llegaban desde Europa y que les hacían sentir a todos que el imperio se derrumbaba...”*

A la pregunta que le hicimos al maestro acerca de cómo evaluó lo que los chicos habían aprendido, él contestó: *“La posibilidad de evaluar los aprendizajes de los chicos estaba dada por lo que hablaban en las clases, por las preguntas que hacían, tanto en situaciones informales como en otras más formales, de exposición oral; por las escrituras que realizaban: a partir de una pregunta, al pedirles que escribieran asumiendo el punto de vista de un actor social, que explicaran un proceso...”*

El maestro cierra la entrevista con esta frase: *“A mí me parece que los chicos pudieron acercarse a lo sucedido...”*

IDEAS FINALES

En esta clase estuvieron presentes permanentemente algunas ideas: el lenguaje atraviesa los procesos de apropiación de conocimiento -nos interesaban especialmente los de las Ciencias Sociales, pero podrían ser otros también-; para aprender hay que realizar ciertas prácticas -especialmente en la escuela pero también fuera de ella- que involucran el lenguaje; no hay manera de aprender Ciencias Sociales que no sea leyendo, hablando o escribiendo sobre Ciencias Sociales; aprender a estudiar es aprender a leer, a hablar y a escribir en ciertos contextos. No hay duda de que en estas ideas estuvo puesto el énfasis. Ya en manos de los capacitadores de Ciencias Sociales, seguramente habrá mucho para agregar a lo dicho.

Y ya que en el comienzo estuvo Paulo Freire, por qué no traerlo otra vez en el cierre: *“Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.”* Estudiar Ciencias Sociales, muy especialmente, es esto.



Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)

- **Analizar en cuadernos o carpetas de Ciencias Sociales de alumnos de segundo ciclo los tipos de producciones escritas que aparecen. Complementar la información que surge de la observación con entrevistas a los docentes.**
- **¿Aparecen cuadros, resúmenes, mapas de ideas? ¿Cómo se produjeron: individualmente, colectivamente? ¿Los alumnos los elaboraron autónomamente o los copiaron del pizarrón?**
- **¿Aparecen producciones que impliquen un cierre de la secuencia: informes finales, pruebas escritas? ¿Hubo planificación y revisión por parte de los chicos de esas producciones?**

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (2005). “La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, en *Lectura y Vida* N° 3, septiembre.
- Bajtin, M. (1997). “El problema de los géneros discursivos”, En *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI editores.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Crème, P. y Lea, M. R. (2003). *Escribir en la Universidad*, Barcelona, Gedisa.
- Freire, P. (2004), “Consideraciones en torno del acto de estudiar”, en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI editores.
- Graves, D. (1992), “La confección de informes”, en *Exploraciones en clase. Los discursos de la “no ficción”*, Buenos Aires, Aique.
- Hébrard, J. (2000), “La lectura en la escuela. Lectores autónomos, ciudadanos activos”, conferencia dictada en Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Marin, M. y Hall, B. (2003). “Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio”, en *Lectura y Vida* N° 1, año 24, marzo.
- Perelman, F. (1994). “La construcción del resumen” en *Lectura y Vida* N° 1, año 15, marzo.
- Ruiz Bikandi, U. y Tusón, A. (2002). “Explicar y argumentar”, en *Explicar y argumentar. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graò.
- Ribas, M. (2002), “De la explicación a la argumentación”, en *Explicar y argumentar. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graò.
- Serra Escorihuela, R. y Caballer Senabre, M.J. (1997), “El profesor de ciencias también es profesor de lengua”, en *Lenguaje y comunicación, Alambique 12, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Barcelona, Graò.

- Solé, I. (1994), "Leer, comprender y aprender" en *Estrategias de lectura*, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona y Graó.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001), *Escribir y leer a través del currículo*, Barcelona, Universidad de Barcelona.