

Secretaría de Educación del Partido de Gral. Pueyrredon
Instituto Superior de Formación Docente Almafuerite

Las Prácticas del Lenguaje en el ámbito de estudio. Elementos
favorecedores y obstaculizadores en la formación de estudiantes
en el área de Ciencias Sociales

Autoras:

Ileana Correa / Fernanda Pérez / Laura Pérez



EDUCACIÓN
MGP
MAR DEL PLATA
BATÁN



1965
EDUCACIÓN MGP
2015

Autoridades

Intendente: Contador Gustavo Pulti

Secretaria de Educación: Mg. Monica Rodríguez Sammartino

Subsecretario de Educación: Prof. Manuel Paz

Directora de Educación Prof. Silvia di Filippo

Supervisora de Nivel Superior y Artística Superior: Prof. Susana Vidal

Supervisora de Nivel Primario: Lic. Graciela Battilana

Supervisora de Nivel Inicial: Prof. Virginia Fueyo

Supervisora Nivel Secundario: Prof. Viviana Salas

Supervisora de Rama Especializada: Lic. Adriana Giaquinta

I.S.F.D. Almafuerde

Directora: Prof Alicia Braña

Regente: Prof María Galluzzi

Pérez, Laura Cecilia

Las prácticas del lenguaje en el ámbito de estudio : elementos favorecedores y obstaculizadores en la formación de estudiantes en el área de Ciencias Sociales / Laura Cecilia Pérez ; Fernanda Pérez ; Ileana Correa. - 1a ed edición especial. - Mar del Plata : Instituto Superior de Formación Docente Almaguer, 2015.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

Edición para Instituto Superior de Formación Docente Almaguer

ISBN 978-987-23743-7-2

1. Lectura. 2. Ciencias Sociales. 3. lenguaje. I. Pérez, Fernanda II. Correa, Ileana

III. Título

CDD 372.6

PRÓLOGO

La investigación educativa es una de las funciones definidas en el marco de la Ley Nacional de Educación y las resoluciones posteriores para el nivel superior. Estos marcos no solo regulan dichas funciones sino que profundizan y amplían el alcance de las acciones que en tal sentido se desarrollan desde los ISFD. A través de ellas se busca producir conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente. Recuperar la noción del docente como pedagogo, constructor de conocimiento, otorga un valor fundamental al espacio de la investigación educativa. Las problemáticas específicas de la formación, del quehacer docente y del sistema escolar son cercanas al nivel superior de formación desde los contenidos académicos, las vinculaciones que se establecen con las instituciones asociadas y con los docentes en formación.

El ISFD Almafuerde lleva adelante diferentes proyectos de investigación en los distintos niveles educativos en un trabajo compartido entre formadores y docentes en formación. Estas actividades se desarrollan a través de equipos de trabajo conformados, de manera particular, para el desarrollo de investigaciones que alcanzan prácticas pedagógicas en los distintos niveles educativos e involucran a los actores que conforman el mismo.

Desde nuestro instituto concebimos la investigación como un dispositivo de análisis y formación de un enfoque que favorezca nuevas lecturas en el marco de la complejidad propia de las prácticas educativas

Así mismo, las derivaciones de estas investigaciones han dado lugar a producciones pedagógicas y didácticas que se desarrollaron teniendo en cuenta una de las premisas citadas en la normativa vigente: las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de los establecimientos del sistema educativo de la ciudad.

Es por ello que las investigaciones se centran en la acción de los docentes y estudiantes buscando superar la mirada habitual de la realidad educativa y hacer visible lo invisibilizado en la cotidianeidad. De este modo, se pretende describir, conocer, comprender y transformar los modos de comprender la realidad.

Los resultados de las investigaciones pretenden acompañar las prácticas de enseñanza buscando fortalecer la formación docente inicial como así también las acciones de desarrollo profesional. A través de este dispositivo se pretende contribuir a un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de mejoras en las prácticas docentes.

De este modo se promueve la producción científica y académica que surge como resultado de cada una de las investigaciones desarrolladas desde el instituto y que se refleja en la presente publicación.

I.S.F.D.Almafuerde

Problema que da origen a la investigación

El problema surge a partir de la experiencia de parte del equipo en su rol de capacitadores y de la observación de la realidad de los estudiantes al ingresar a la Escuela Secundaria. A partir de ambas situaciones hemos podido constatar que el trabajo en la formación de estudiantes lectores y escritores competentes constituye uno de los núcleos problemáticos que aquejan a la Escuela Primaria. Teniendo la EP el propósito específico de “*preparar a los chicos para desempeñarse en la vida académica, instrumentándolos para que sean cada vez más capaces de resolver situaciones de estudio y logren progresar dentro de los circuitos educativos formales*”¹ hemos notado que los estudiantes, al terminar su escolaridad primaria carecen de recursos que les permitan participar de un modo activo en la construcción del conocimiento a través de textos de estudio. Esta situación afecta todas las áreas, pero se observa de un modo especial en Ciencias Sociales, donde se trabaja principalmente a partir de textos de estudio.

Retomando las ideas de Freire, se considera que:

La práctica educativa, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en su búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, compromiso, preparación científica y gusto por la enseñanza. (Freire, 2008)

se parte del supuesto que los índices de deserción en la Educación Secundaria no sólo responden a las problemáticas sociales y económicas, sino que estas causas podrían estar reforzadas por las dificultades que los estudiantes encuentran en el desempeño de sus prácticas de estudio. También resulta preocupante su dificultad para aplicar los aprendizajes escolares en sus prácticas sociales. En las últimas décadas se viene publicando una gran cantidad de investigaciones que relevan los problemas o dificultades de lectura y escritura (aunque principalmente de lectura) de textos de estudio; también bibliografía que ofrece indicaciones, sugerencias y prescripciones para el trabajo áulico en torno a los géneros discursivos relacionados con las ciencias. También los Diseños Curriculares² abordan esta problemática y prescriben líneas de acción. No obstante, los niños continúan transitando la Educación Primaria sin desarrollar sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, ni adquirir las herramientas necesarias para construir el conocimiento en forma autónoma.

1 Diseño Curricular “Prácticas del lenguaje” Segundo Ciclo

2 Siempre nos referiremos al Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

El Diseño Curricular para el área Ciencias Sociales parte de la idea que:

los niños/as aprenden sobre el mundo social hablando, leyendo y escribiendo acerca de sus múltiples manifestaciones. Las prácticas del lenguaje atraviesan la apropiación de contenidos en el área de ciencias sociales. Por lo tanto, al mismo tiempo que se involucran en el conocimiento del mundo social, los alumnos/as aprenden a expresarse oralmente, a leer y escribir³.

Por su parte, el Diseño Curricular para Prácticas del Lenguaje prescribe que se debe trabajar en la formación de los chicos para que logren buscar y seleccionar información relevante; profundizar, conservar y reorganizar lo aprendido y comunicar lo que saben.

Ante la distancia que se genera entre lo que se prescribe en los Diseños Curriculares para el nivel y lo que se observa en el ámbito escolar, planteamos esta investigación con el objetivo de relevar elementos facilitadores y obstaculizadores en la formación de estudiantes lectores y escritores en el área de Ciencias Sociales. Por todo lo expuesto, resulta necesario indagar en las prácticas del lenguaje que efectivamente se llevan a cabo en la escuela en el área de Ciencias Sociales y analizar su significatividad en la formación de estudiantes lectores y escritores. Una investigación local sobre el tema permitirá conocer las causas de dichas dificultades y diseñar orientaciones didácticas pertinentes y efectivas, que den respuesta a problemas concretos.

Es crucial desarrollar investigaciones que conduzcan a definir cuáles son las condiciones didácticas que pueden favorecer la supervivencia de la lectura y la escritura en la escuela, para estudiar profundamente de qué manera se pueden articular las presiones y necesidades de la institución escolar con el propósito de incorporar a todos los alumnos a esas prácticas sociales. (Lerner, 2004)

Revisar las prácticas escolares en busca de elementos que permitan mejorarlas y fortalecerlas en concordancia con las necesidades sociales reales, constituye una prioridad, si consideramos que a medida que se incrementan las competencias y destrezas de un sujeto para comunicarse, aumentan sus potencialidades para transformar su realidad individual y social.

Interrogantes que orientaron la investigación

Ante la distancia que se genera entre lo que se prescribe en los Diseños Curriculares para el nivel y lo que se observa en el ámbito escolar, nos preguntamos cuáles son los elementos

que inciden en la práctica docente obstaculizando la concreción de los propósitos. Y, a partir de éste, nos formulamos los siguientes interrogantes:

¿Qué prácticas efectivamente se llevan a cabo en el segundo ciclo en relación con el ámbito de estudio?

¿Existe un trabajo conjunto entre las Ciencias Sociales y las Prácticas del Lenguaje?

¿Se generan ocasiones de ejercer las prácticas de lectura y escritura instrumental para construir el conocimiento?

¿De qué naturaleza son los obstáculos que debe afrontar la escuela para llevar a cabo sus propósitos en relación con las prácticas de estudio?

¿Qué elementos inciden favorablemente en la formación de lectores y escritores en el ámbito de estudio?

Métodos e instrumentos

El objetivo central del presente estudio era conocer los elementos favorecedores y obstaculizadores en la formación de estudiantes lectores y escritores en Ciencias Sociales. Se tomaron como unidades de análisis los docentes de sexto año a cargo de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje de cuatro escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata. Se decidió trabajar con sexto año porque es el último del segundo ciclo de la Educación Primaria y esto permitiría analizar el ciclo en perspectiva. Seleccionamos el diseño exploratorio por su adecuación a nuestros objetivos de investigación.

El trabajo fue realizado mediante aportes individuales y colectivos, situación que favoreció la complejidad de pensamiento y el enriquecimiento de la mirada sobre el objeto de estudio, como así también la construcción de un marco teórico y metodología común.

Como estrategia metodológica, consideramos pertinente la utilización de una perspectiva cualitativa, debido a que nos acerca a la comprensión de los interrogantes que nos hemos planteado y nos permite situarnos desde una mirada comprensivista. Compartimos lo que señala M.A.Gallart⁴ *“que el componente cualitativo exige un ir y venir entre los datos y la teoría y de ésta a aquellos que suele modificar a lo largo de la investigación los aspectos conceptuales, como los sujetos de investigación”*.

Para comprender y desentramar los supuestos teóricos y para observar y cotejar los datos obtenidos en el trabajo de campo, la observación y sus distintas variantes de observación no participante nos facilitó abordar de manera más adecuada nuestro objeto de investigación.

4

Empleamos técnicas como entrevistas en profundidad a directivos; análisis de planificaciones; de los Diseños Curriculares de Educación Primaria; del libro de texto y material bibliográfico; de los instrumentos de evaluación y de las carpetas de los estudiantes; observación y registro de prácticas pedagógicas.

Tanto para el registro de clases como para el análisis de carpetas didácticas y de los alumnos, libros y planificaciones, diseñamos instrumentos que debieron ser adaptados y modificados en el curso de la investigación. El instrumento para la observación de clases debió ser complementado con narrativas, que nos brindaron mayores posibilidades de un análisis cualitativo de las distintas situaciones.

Marco teórico

“El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar, es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los/as alumnos/as para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal”. Diseño Curricular de Educación Primaria. Pág. 14.

La escuela es el primer espacio público del que participan los niños, en que tienen oportunidad de formarse como actores de la vida ciudadana. Partimos de pensar que la escuela es un lugar donde se producen construcciones sociales que adquieren una eficacia simbólica particular en relación a las desigualdades en los destinos y en los logros de los niños provenientes de las diferentes contextos. Es por esto que nuestro trabajo de investigación se aborda desde una perspectiva pedagógica crítica. De esta manera, analizamos aquellas prácticas pedagógicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos. Ubicados en la alfabetización crítica, pensamos en la posibilidad y en la responsabilidad de la escuela de desarrollar en los estudiantes la actitud reflexiva que permite no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; cuestionar los significados del discurso; reconocer las representaciones que subyacen en los textos; investigar los fundamentos de las cosas; conocer de manera efectivamente real.

En términos de Kaplan, *“el fracaso escolar”* en educación básica es un tema complejo. Uno de los problemas centrales que encierra este término, además de no ser unívoco, es a quién o a quiénes se atribuye el fracaso. (Kaplan, 1997) En la misma línea de análisis, el Marco General de la Política Curricular, aborda la centralidad de la enseñanza como primer fundamento de una reforma curricular en la Educación Primaria y sostiene que la enseñanza incluye la nueva responsabilidad del nivel de habilitar plenamente a los chicos para su permanencia productiva en el Sistema Educativo. En el área de Prácticas del Lenguaje se plantea el propósito de *“preparar a los chicos para desempeñarse en la vida académica, instrumentándolos para que sean cada vez más capaces de resolver por su cuenta situaciones de estudio y logren progresar dentro de los circuitos educativos formales.”*⁵

El Diseño Curricular de Ciencias Sociales postula que es tarea de la escuela estimular el interés de los chicos por entender el mundo social, plantear interrogantes acerca de la forma en que se lo entiende habitualmente, instalar la idea de su carácter construido y cambiante, realizar sucesivas aproximaciones al tipo de relaciones sociales que establecen las personas, y a los conceptos y categorías que intentan captarlas y definirlos. En este sentido, es necesario considerar los aportes que hace Worth & Guy cuando afirma que el contenido de la alfabetización crítica debería tener su origen en la vida de los participantes y de las comunidades y que los procesos deberían involucrar preguntas relacionadas con su vida, como un trampolín para el diálogo. De acuerdo con estos planteamientos, la alfabetización crítica nos proporciona maneras de pensamiento que permiten descubrir las injusticias y desigualdades sociales. Nos capacita para descubrir intereses, señalar las desventajas y llegar a ser agentes de cambio social. (Worth & Guy, 2008)

Catalá y su equipo plantean que *“por eso, es tarea de la escuela colaborar para la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y analítico que pueda contribuir a desnaturalizar las imágenes establecidas, a dudar de lo que parece y de lo que es presentado como obvio, dado y natural”*. Los principales instrumentos para llevar a cabo esta tarea son la lectura y la escritura. Agregan:

El lenguaje permite actividades de un amplísimo espectro. Si la meta de la educación es capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, tenemos que ayudar a los alumnos a usar el lenguaje como herramienta de transformación sobre el conocimiento y la experiencia, a poder comprender y también a expresar. De aquí que creamos que la lectura, el habla y la escritura son elementos tan estrechamente

ligados que ninguno de ellos debe ser desvinculado de los otros. (Catalá y otros, 2001)

Para llevar a cabo esta investigación fue preciso posicionarse desde los modelos sociodiscursivos de la lectura y la escritura, que comprenden ambas prácticas como procesos creativos en los cuales cobra protagonismo el sujeto, en su interacción con los textos, a partir de la actualización de sus saberes y circunstancias particulares y del contexto de la situación comunicativa que se lleve a cabo. Las prácticas de lectura y escritura como objeto de aprendizaje escolar, implican un saber práctico acerca de los conocimientos lingüísticos, como así también, cierto grado de reflexión sobre el lenguaje, al mismo tiempo que involucran la incorporación de conocimientos sociales y culturales que inciden directamente en la comunicación. (Alvarado y Silvestre, 2004)

Finalmente, para realizar este trabajo, la mirada debe posicionarse desde la perspectiva didáctica, como plantea Delia Lerner:

Todos los problemas que se enfrentan en el recorrido curricular son problemas didácticos. Esto significa que se trata de problemas que sólo la Didáctica de la Lengua puede contribuir a resolver. Los saberes de las otras disciplinas –en particular los de la Lingüística, que estudia el objeto, y los de la Psicolingüística, que estudia la elaboración del conocimiento lingüístico por parte del sujeto- están indudablemente presentes, pero intervienen articulándose para comprender mejor los problemas didácticos que se plantean.[...] Resulta imprescindible recurrir a un análisis estrictamente didáctico para encontrar las soluciones que se requieren. (Lerner, 2004)

Análisis

Iniciamos esta investigación posicionándonos en un marco conceptual que cuestiona la posibilidad de trabajar las ciencias desvinculadas de las Prácticas del Lenguaje para la formación de estudiantes. Luego, en el proceso del trabajo, vimos que nuestro análisis resultaba sesgado si observábamos cada instrumento de manera aislada. En ese sentido, para poder comprender la complejidad de nuestro objeto, decidimos observar la interrelación de las variables dentro de determinados contextos: el contexto institucional, el social, el de

las áreas, el de la intervención docente. La contextualización nos ofreció un marco para poder organizar el análisis.

En este trabajo, desarrollaremos nuestro análisis acerca de los contextos de las áreas y de la intervención docente.

1. Contexto de las áreas

En el curso de la investigación pudimos confirmar uno de los supuestos que le dio origen y que está relacionado con la división por áreas. Si bien consideramos que esta división apunta a poner en valor las particularidades disciplinares, tiene como contrapartida la dificultad para trabajar de manera integral, utilizando los aportes instrumentales de las prácticas del lenguaje para la construcción y la adquisición de conocimientos en las Ciencias Sociales. Es una obviedad que las prácticas de lectura, escritura y oralidad son las que nos brindan los medios para acceder a los saberes de las Ciencias Sociales, sin embargo, el planteo por áreas ha llevado a que en la escuela, en general, se reflexione sobre el lenguaje en Prácticas del Lenguaje y, en Ciencias Sociales, se focalice de manera exclusiva en los contenidos específicos del área, dando por supuesto el dominio de los aspectos discursivos involucrados. Si bien desde hace algunos años y, de manera más profunda en el marco del Diseño Curricular vigente, se está hablando de la alfabetización en las áreas, todavía estamos en un proceso de transición. Muchas veces, los docentes alegan falta de tiempo para sumar la tarea de alfabetizar a los contenidos específicos; otras veces quisieran hacerlo, pero no encuentran los modos. El análisis de planificaciones, clases y carpetas nos permitió observar diferentes modos de abordar esta cuestión, que nos permiten pensar, como dijera Lerner, en lo real, lo posible y lo necesario. (Lerner, 2001)

Tratando de conjeturar cuáles son los elementos que obstaculizan el trabajo integral, creemos que tiene gran peso la formación docente inicial, que tiene planteos generalistas, pero luego requiere en el ejercicio profesional de conocimientos especializados en cada una de las disciplinas. A esto se suma la soledad en la que, muchas veces trabajan los docentes, que deben tomar decisiones sin acompañamiento de especialistas que les brinden orientaciones para llevar a cabo su tarea. En el análisis realizado pudimos notar que algunos docentes logran superar estas limitaciones mediante el trabajo cooperativo. Los docentes que planifican en forma conjunta, que plantean trabajos interdisciplinarios o que se apoyan en otros colegas, como bibliotecarios u orientadores educacionales, logran potenciar las posibilidades de los estudiantes y esto se ve reflejado en los productos finales. Una de las escuelas, por ejemplo, recuperó de la secuencia de Ciencias Sociales el trabajo con un

género discursivo particular, la biografía, para trabajar en Prácticas del Lenguaje. Por lo tanto, se seleccionaron biografías de un personaje histórico que se estaba trabajando en Ciencias Sociales y se realizaron actividades de lectura, análisis y escritura focalizando en la reflexión lingüística: distintos modos de contar, estrategias discursivas, puntos de vista, organización de la información, etc. Este trabajo redundó en una mayor profundización en los saberes en relación con las Ciencias Sociales, al mismo tiempo que favoreció los aprendizajes acerca de la lengua escrita. Claro que la posibilidad de trabajar de manera conjunta no siempre se da y que, en líneas generales, depende de la voluntad de los docentes y de su disposición para trabajar en equipo, porque los tiempos institucionales son vertiginosos y, muchas veces, no dejan margen para reunirse; pero justamente se trata de encontrar cuáles son las posibilidades que están a nuestro alcance para optimizar nuestra tarea -y que son, en este sentido, favorecedores-.

2. Contexto de la intervención docente previa a la clase

2.1. Contexto del diseño de proyectos y secuencias

El impacto de este tipo de propuestas de construcción colectiva nos lleva a poner en valor el trabajo previo a la clase. En este sentido se trabajó con las planificaciones (anual, mensual, diaria, por proyecto). Estos instrumentos fueron analizados a la luz de los datos que obtuvimos en las entrevistas formales –anexo 1- y en las conversaciones informales con las docentes y luego los datos, se cruzaron y completaron con los registros de clase –anexo 4- y las carpetas de los estudiantes –anexo 5-.

El trabajo previo a la clase, el de la planificación de la tarea, es fundamental. Resulta difícil generar situaciones en el área de Ciencias Sociales que propicien el aprendizaje de las Prácticas del Lenguaje en el ámbito de estudio, si no están planificadas. Se requiere un diseño claro y secuenciado de las acciones para que efectivamente se puedan llevar a cabo situaciones significativas de aprendizaje de los contenidos seleccionados. La precisión en la organización, el recorte, la selección del corpus, la creatividad, el diseño de consignas significativas y desafiantes, constituyen las bases para que se generen situaciones que propicien la construcción de conocimiento científico, pero también que les permitan a los niños formarse como estudiantes. El trabajo docente en esta etapa es crucial.

2.1.1. Contexto del diseño de proyectos y secuencias en Ciencias Sociales

Al analizar las planificaciones anuales de las cuatro escuelas se puede apreciar que se adecuan a lo propuesto por el Diseño Curricular para el área de Ciencias Sociales, es decir se enuncian los contenidos y las situaciones de enseñanza citados tal como aparecen en el documento del Diseño. En este sentido, la prescripción se estaría cumpliendo. Sin embargo, para algunas escuelas constituye un obstáculo, mientras que para otras es un elemento favorecedor de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Que en una planificación anual se cite textualmente lo que plantea el Diseño Curricular no significa necesariamente una interpretación ni apropiación del mismo por parte de los docente, ni un abordaje que considere el enfoque crítico prescripto para el área de Ciencias Sociales. En el texto del Diseño se aclara *“que el desarrollo de los contenidos y las situaciones de enseñanza constituyan un buen punto de partida para que, en cada escuela, los equipos docentes las contextualicen, atendiendo a las particularidades de cada situación escolar.”*⁶ A pesar de ello, en las planificaciones observadas, la adecuación o contextualización a las características de cada comunidad educativa generalmente no se explicitan. El “respeto” a lo planteado en el currículum estaría limitando la posibilidad de realizar contextualizaciones en las planificaciones acordes a los contenidos y situaciones de enseñanza que se van a abordar en la práctica.

A pesar de no explicitarse en las planificaciones, en las entrevistas mantenidas con algunos de los docentes, estas contextualizaciones se han realizado. Por ejemplo, en uno de los casos, la docente manifestó que en los años anteriores, el contenido referido al Mercosur no resultaba significativo para sus alumnos. A partir de las experiencias desarrolladas en años anteriores y la necesidad de enfocar el contenido desde otro lugar considerando las características de sus alumnos, decidió trabajar a partir del recorte de contenidos sobre los medios de transporte en el Mercosu. En otro de los casos, la contextualización se realizó como continuidad de secuencias anteriores que formaban parte de un proyecto mayor: el proyecto de Memoria y de Historia de las Mujeres del Bicentenario.

Si bien el Diseño Curricular es un marco, según como se lo aborde se puede convertir en un obstáculo para el docente, condicionando su práctica. Esta situación se presentó por ejemplo, en un caso en el cual la docente consideró que para abordar los contenidos históricos correspondientes a 6to. año, debía realizar una síntesis de los procesos históricos que, en base a lo prescripto en el Diseño Curricular, son contenidos de de 4to. y 5to., pero que, según ella creía, no habían sido trabajados con anterioridad. El ordenamiento cronológico de los contenidos de 2do. ciclo es parte de los condicionantes del Diseño Curricular, pero también lo es el trabajo a partir de los modos de conocer y de los indicadores de avance, lo cual permite a los docentes y alumnos poder abordar el conocimiento de la realidad social más allá de los contenidos disciplinares específicos. El

hecho de priorizar los saberes disciplinares o los modos de conocer deriva de la concepción que se tenga sobre el área y sobre la intervención docente.

En relación a los formatos de las planificaciones, se observa una amplia diversidad, que va desde planificaciones anuales (con una mera distribución de los contenidos en los meses) a planificaciones elaboradas por proyectos. En cuanto a los elementos que conforman la planificación, resulta llamativa la ausencia, en todos los casos, de datos relevantes como los indicadores de avance o la fundamentación; ausencia que se puede explicar por la falta de contextualización de los contenidos a los que referimos anteriormente.

Sabemos que el término *planificación* muchas veces se encuentra muy connotado por prácticas que se han ido instalando en las instituciones y que se alejan bastante del sentido real que tiene en las prácticas docentes. Cuando la planificación se reduce a un trámite burocrático, para cumplir con un protocolo, para dar cuenta de la tarea, para mostrar adhesión al Diseño Curricular, etc. en general, el foco de trabajo está puesto en un propósito externo al aula y, por lo tanto, ajeno al aprendizaje. En este trabajo usamos el término *planificar* para aludir a toda la tarea profesional que realiza el docente previamente a la clase: recortar los contenidos, hacer la contextualización curricular, seleccionar la bibliografía, diseñar las consignas, organizar el tiempo didáctico, secuenciar las actividades, formular los proyectos o secuencias, etc.

Se ha encontrado, en algunos casos, cierta distancia entre lo planificado y lo llevado a la práctica. Esta distancia estaría mostrando que la planificación, muchas veces no es una herramienta para el uso cotidiano del docente, sino que se limita a cumplir con un trámite administrativo.

En cuanto a la selección y el recorte de contenidos, si bien no aparecen explicitados en todas las planificaciones, se observan en algunas de las carpetas didácticas. Los recortes muestran una diversidad de criterios en cuanto a su selección (lo cual remite a una contextualización implícita): por ejemplo a partir de un caso, la vida de Julieta Lanteri; o de las redes de transporte en el Mercosur; o de la música y las lenguas latinoamericanas. En estos casos, en los cuales los contenidos fueron planteados a partir de un recorte⁷ de la realidad, se constituye como un elemento favorecedor, ya que permite abordar en profundidad algunos conceptos, analizar desde distintas dimensiones, ver procesos históricos, como así también establecer relaciones con la actualidad, permitiendo a los alumnos apreciar el impacto en la vida actual. Sobre esto último, hemos observado en varias oportunidades, que los chicos lograron vincular lo que estaban estudiando con su realidad: la importancia de conocer la vida y legado de Julieta Lanteri y el hecho de tener una presidente mujer; relacionar la diversidad lingüística de Latinoamérica con las lenguas de los padres de los alumnos que son inmigrantes; comparar la visita que realizaron el año anterior

al Mercado de Abasto de la ciudad, con la vida de los camioneros que trasladan mercaderías por las rutas del Mercosur.

El Diseño Curricular provee, a modo de ejemplo, una serie de situaciones de enseñanza que favorecen el aprendizaje de las Ciencias Sociales, pero si el docente se limita a transcribirlas en su planificación, sin realizar el trabajo de recortar, secuenciar y contextualizar los contenidos y las actividades, se reducen notablemente las posibilidades de propiciar el aprendizaje de las prácticas del lenguaje propias del ámbito de estudio, porque cada situación se consume en sí misma. El hecho de trabajar a partir de un recorte de contenidos implica que el docente toma decisiones sobre el recorrido que realizará, sobre cómo va a secuenciar los contenidos, privilegiando unos sobre otros. Se suma a esto, la importancia de considerar, al momento de planificar las clases, los modos de conocer en Ciencias Sociales: la lectura de imágenes, la observación de documentales, el análisis de mapas, etc. y las prácticas del lenguaje involucradas en los procesos de construcción de esos conocimientos: la notación marginal durante la lectura de imágenes; la toma de apuntes cuando se trabaja con documentales; la importancia de las referencias para el análisis de mapas, etc. Se requiere un diseño claro y secuenciado de las acciones para que los quehaceres del estudiante se conviertan en un contenido de aprendizaje. En otras palabras, adecuar, adaptar, reformular los contenidos y las estrategias en función del contexto son elementos favorecedores, ya que el docente se posiciona desde un rol activo, creativo y conocedor del ámbito educativo donde trabaja.

El abordaje de los contenidos a través de un recorte de la realidad, sin su explicitación o fundamentación, conlleva a pensar que tal vez la selección haya sido realizada de manera intuitiva o basada en la experiencia áulica, sin un posicionamiento claro en un marco teórico determinado. Si bien el Diseño Curricular plantea algunos recorridos o recortes posibles, en algunos casos queda en manos del docente esa selección, lo cual implica poseer un conocimiento profundo del área de Ciencias Sociales que, muchas veces, excede a los docentes. En consonancia, la selección o no de un recorte de contenidos genera un obstáculo, debido a que el Diseño requiere un modo de trabajar y un dominio de los contenidos areales que, muchas veces, distan de los conocimientos que los docentes construyen durante su formación de grado y que no siempre se resuelven mediante la capacitación o los materiales de apoyo que se reciben en las escuelas. A esto se le suma la soledad del trabajo áulico que no contempla el asesoramiento o acompañamiento de especialistas.

2.1.2. Contexto del diseño de proyectos y secuencias en Prácticas del Lenguaje

Como se indicó en el apartado anterior, para que las prácticas de lectura, escritura y oralidad en contextos de estudio y la formación de estudiantes sean efectivamente un contenido de aprendizaje, se requiere un intenso trabajo en el diseño de las clases para que las consignas resulten significativas y el potencial de los textos seleccionados favorezca los aprendizajes de esas prácticas. Hemos podido observar que los docentes que llevan una carpeta didáctica o una agenda de trabajo u otras opciones menos convencionales, pero que implican un trabajo de anticipación y planificación de la tarea, generalmente logran un mayor aprovechamiento del tiempo didáctico. Los docentes que ponen énfasis en la tarea previa a la clase, en general, se plantean con gran claridad los propósitos y esto les permite una selección ajustada de textos; un diseño de consignas significativas en función de los textos, los contenidos y los propósitos; un aprovechamiento de los conocimientos construidos en clases anteriores; una posibilidad de anticipar las intervenciones docentes, etc. Estos docentes que destinaron mayor tiempo a la tarea previa a la clase tuvieron la ocasión de consultar fuentes⁸ y de potenciar las posibilidades de construir aprendizajes en el trabajo áulico. Por ejemplo, en uno de los proyectos, los chicos debían elaborar como producto final un informe. Atendiendo a este propósito, los estudiantes fueron invitados a tomar notas personales durante las clases. Esta actividad pudo plantearse porque, de manera anticipada, se había diseñado una secuenciación de la tarea pero, además, los estudiantes se comprometieron en la toma de apuntes porque esta práctica cobró sentido en el marco de la tarea final, que ellos ya conocían previamente.

Tal como sucede en las Ciencias Sociales, tanto el diseño de proyectos o secuencias, como la planificación de la clase, son los momentos que el docente tiene para organizar el tiempo didáctico y, por lo tanto, para tomar decisiones profesionales como las adecuaciones curriculares acordes al grupo y a la institución; el recorte del contenido; la selección de materiales; el tipo de situación didáctica más propicio en función de los propósitos; las posibilidades de continuidad y de diversidad; etc. Y es también el momento cuando el docente debe posicionarse en un marco conceptual desde el cual tomar esas decisiones. En ese sentido, la prescripción del Diseño Curricular nos permite encuadrar nuestra tarea dentro de determinados paradigmas; no obstante, la enciclopedia previa de cada docente lleva a que coexistan algunas lecturas diferentes, que implican modos diversos de llevarla adelante. Un ejemplo concreto vinculado directamente con esta investigación es el concepto de “estudio” que no es unívoco entre los docentes y que, por ende, habilita prácticas bastante discrepantes para la formación de estudiantes. En los casos en los que se trabaja con una concepción activa del estudiante y se lo involucra en la construcción y apropiación de los saberes, las propuestas focalizaron en las prácticas de lectura y escritura como

medios para estudiar: seleccionaron información a partir de criterios, la jerarquizaron con diversas estrategias: subrayado, elaboración de cuadros, esquemas o mapas; reescribieron los conceptos y los utilizaron con propósitos diversos; etc. Por lo tanto, el final de la secuencia no fue el momento de ponerse a estudiar porque se había estado estudiando a lo largo de cada uno de los encuentros. En cambio, cuando se trabajó con concepciones más tradicionales, las clases fueron exclusivamente de tipo expositivo y las lecturas fueron extractivas de datos; se focalizó en los saberes conceptuales, dándole menor relevancia al saber hacer. En estos casos estudiar consistió en un ejercicio de relectura, al finalizar la secuencia, con el propósito de retener datos y conceptos para poder reproducirlos en una instancia de evaluación.

En este punto es fundamental pensar, desde las Prácticas del Lenguaje, cuáles son las consignas que proponen llevar a cabo prácticas que favorezcan la formación de estudiantes autónomos. Si bien la clase expositiva es un recurso ineludible en las Ciencias Sociales, es fundamental cómo, en qué momento y para qué se realiza esta dinámica en el marco de una secuencia; qué se espera que los estudiantes hagan durante la clase y luego de ésta, con los temas abordados. Lo mismo sucede con la lectura de textos cada vez más extensos y más complejos. Tanto la selección de los textos como las consignas de trabajo que se proponen son determinantes del tipo de estudiante que estamos formando.

2.2. Contexto de la selección de recursos

Los textos, ya sean escritos u orales – a través de la explicación del docente- han sido los recursos que tradicionalmente se han utilizado en la enseñanza de las Ciencias Sociales – sobre esto se volverá más adelante-. Tanto las largas explicaciones por parte de los docentes -que se limitan a describir listados de hechos, personajes y fechas históricas- como los textos descriptivos -extremadamente sintéticos- que aparecen en los manuales escolares, se asocian con prácticas tendientes a la reproducción de información y no a la construcción de conocimiento por parte de los alumnos. En este sentido el Diseño Curricular hace hincapié en el *“trabajo sistemático con distintas fuentes de información (textos escritos, testimonios orales, ilustraciones, objetos, construcciones, fotografías, películas, videos, novelas, pinturas, cuadros estadísticos, planos, mapas, imágenes satelitales, croquis)”*⁹ como un requisito para la adquisición de conocimientos en las Ciencias Sociales. El uso de diferentes fuentes debe ser promovido por los docentes, orientando el trabajo de lectura y

búsqueda de información. Considerar la variedad de fuentes implica, además de recuperar las peculiaridades que conllevan, contemplar las estrategias a desarrollar ya que no son iguales las estrategias para leer una imagen que para leer un texto escolar.¹⁰ La diversidad de fuentes que se utilizan en las clases implica también considerar la variedad de lenguajes que encierran las diferentes disciplinas que conforman las Ciencias Sociales: lenguaje verbal, numérico, gráfico y cartográfico¹¹. En este sentido, en la mayoría de las escuelas observadas hemos podido comprobar la utilización de una variedad de recursos tales como: imágenes, mapas, pinturas, videos documentales, entre otros. En estos casos, las docentes han considerado también las estrategias y los modos de conocer el área que implican estos recursos. En una de las clases se realizó una actividad de observación de fotografías de época sobre Julieta Lanteri. Se les distribuyó a los alumnos una serie de imágenes que debían observar siguiendo una “batería” de preguntas que superaban la mera descripción de lo que el alumno puede ver en una primera lectura. Mencionamos algunas: *¿Qué personas observas en la imagen?, ¿Portan algún accesorio que dé cuenta de su ocupación social, profesión?, ¿cuáles?, ¿Hay figuras principales y secundarias?, ¿Cómo está iluminada la escena? ¿Qué tema problema presenta (la imagen)?, ¿Qué les sugirió la imagen?, ¿Qué sintieron al verla?, Escribe un título para la obra y un epígrafe.* Estas consignas contribuyen a la “educación de la mirada” (Abramowski, 2007) ya que favorecen el desarrollo de una actividad reflexiva sobre las fotografías permitiéndoles a los alumnos, por un lado, dar cuenta del poder de la imagen, de su polisemia, de que son parte de una construcción, que visibilizan algunos aspectos y se invisibilizan otros. Por otro lado, son consignas que los orientan para que puedan “*decodificar, deconstruir el mensaje visual y construirlo a partir de esa lectura, es decir, expresarse a través de él.*” (Hamra, 2005) En síntesis, la variedad de consignas seleccionadas por la docente para la observación de las fotografías permitió poner en juego los dos niveles de análisis: el denotativo y el connotativo. Esto fue posible porque: las imágenes fueron seleccionadas por la docente; no se presentaron, como suelen aparecer en los libros de textos, como disparador de la secuencia, sino que formaron parte de la secuencia; se les asignó un tiempo y un espacio específicos dentro de las tareas del aula (Augustowsky, Massarini, y Tabakman, 2008) y los alumnos podían vincular lo observado con los conocimientos que venían desarrollando en el proyecto.

En otra de las escuelas, en una conversación mantenida con la maestra, ella manifestó que su propósito consistía en que los alumnos pudieran ubicarse en el mapa de América del Sur, ya que había observado años anteriores que eso implicaba una gran dificultad para los chicos. En las clases observadas, pudimos ver el uso de imágenes cartográficas, específicamente mapas de América, de América del Sur y mapas temáticos sobre el

10

11

Mercosur. Algunas de las actividades estuvieron orientadas a la localización de países, capitales y océanos por parte de los alumnos. Otras actividades, en cambio, implicaron la lectura conjunta de un texto escrito, la interpretación de esa información y luego el descubrimiento y reconocimiento sobre cómo esa información se representa cartográficamente. De esta manera, los alumnos pudieron establecer relaciones entre la información aportada por la cartografía trabajada y el texto, tal como lo plantea el Diseño Curricular¹².

En el siguiente ejemplo, registrado en una de las clases presenciadas, luego de la lectura de un texto titulado “Las redes de transporte en el Mercosur”, la docente les entregó a los alumnos un mapa temático de América del Sur donde estaban representadas las redes de transporte y comenzó a guiar la observación:

Docente: vamos mirando el mapa. Por ejemplo, hay puertos principales ¿Cuáles encuentran?

Alumno 1: Bahía Blanca

Docente: Perfecto. Bahía Blanca es en Argentina. ¿Qué otro encuentran? Son los que están marcados en negro.

Luego los alumnos comienzan a mencionar otros puertos principales del Mercosur.

Nuevamente la docente plantea una pregunta para orientar la observación:

Docente: Vamos a buscar algo difícil de encontrar. A ver hidrovías. ¿Saben que significa hidrovía?

Alumno: si vías por el agua. Hidro significa agua.

Docente: Muy bien. Marquen en el mapa, los vamos a marcar con color celeste para que se vean y no se confundan con una ruta.

Luego la docente fue circulando por los bancos, orientando a los chicos.

En otra clase, la docente fue construyendo con los alumnos el mapa, elaborando acuerdos para la selección de las referencias que se iban a utilizar para marcar en un mapa base de América del Sur los países asociados y los países miembros.

Estos ejemplos reflejan la importancia que la docente le dio a la “alfabetización cartográfica” como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, considerando las habilidades cognitivas específicas que conlleva¹³. El aprendizaje de estas habilidades cartográficas permite que el alumno que lee mapas, adquiera autonomía e idoneidad en su interpretación, (Tabakman, 2008) lo cual contribuye a su formación como estudiante.

12
13

Otro recurso utilizado en una de las escuelas es la línea de tiempo. Si bien este recurso es indispensable para la enseñanza de la historia, las cronologías sólo sirven para el ordenamiento de acontecimientos históricos, sin explicar demasiado sobre lo que ordena. En oposición, el uso o la elaboración de periodizaciones por parte los alumnos es una estrategia que implica trabajar a partir del tiempo histórico¹⁴ entendido como *“construcción social y cultural que incluye cambios, continuidades y distintos ritmos y duraciones”*.¹⁵

Otros recursos, como el video documental sobre Julieta Lanteri, o canciones de música brasileña fueron utilizados para acompañar las actividades que se venían desarrollando, aunque no fueron analizados en su especificidad.

2.3. Contexto de la selección bibliográfica

En la mayoría de las escuelas que participaron de este proyecto, los docentes trabajaron previamente en la selección de un corpus compuesto por variedad de textos auténticos y con buen desarrollo del contenido. La decisión de trascender el manual o el libro escolar de ciencias es una práctica muy favorecedora de la formación de estudiantes ya que, conjuntamente con los contenidos de Ciencias Sociales, el docente está enseñando cuáles son los materiales en los cuales se puede encontrar información, de qué manera está abordada en cada caso, cuáles son las fuentes más apropiadas para obtener determinados datos, de qué manera leer cada género y cómo organizar la información que provee. Estos conocimientos no siempre son explicitados en clase; sin embargo, desde las prácticas del estudiante se ponen en evidencia y, de esta manera, se aprende a hacer, haciendo.

La selección de materiales ha sido uno de los elementos favorecedores que hemos relevado en esta investigación. Muchos docentes de los que participaron en este trabajo realizaron una tarea de selección que constituye, en sí misma, una estrategia didáctica. En primer

14

15

lugar, porque los textos fueron seleccionados con el criterio de corpus. Es decir, cada texto tenía algo para aportar al tema abordado en relación con los otros. De esta manera, las docentes admitieron dentro de su selección diversos géneros discursivos e incluso textualidades audiovisuales; textos expositivos explicativos y otros de actualidad; textos pensados y escritos para niños, para circular en la escuela y otros de circulación masiva, para destinatarios múltiples. En una de las escuelas, incluso los textos producidos por los chicos, como los afiches que elaboraron para las exposiciones orales, constituyeron insumos para los estudiantes. La amplitud del corpus potencia la posibilidad de establecer relaciones, de buscar continuidades y divergencias, de complementar la información, contrastarla, confrontarla, cuestionarla, ponerla en duda.

Además, en muchos casos, las docentes incluyeron en su selección, textos de actualidad para abordar los temas de las Ciencias Sociales. Esta decisión permite realizar un recorrido desde lo cercano o lo más o menos conocido, para aproximarse a conceptos más amplios, propios de la historia o la geografía; pero, al mismo tiempo, promueve que los chicos puedan disponer de saberes de las ciencias para comprender su contexto socio- histórico. Un ejemplo concreto fue el trabajo con noticias para buscar información relacionada con el tema de la secuencia. La maestra trabajó con los chicos sobre elementos paratextuales, como el nombre del diario, la fecha de publicación, etc. Este trabajo constituye un aporte para formar lectores más atentos, capaces de contextualizar la información para interpretarla. En este sentido, fue un trabajo muy favorecedor de la formación de lectores autónomos en el ámbito de estudio.

La diversidad de textos ofrecidos por las docentes, pusieron en evidencia que no todos los géneros pueden ser leídos de la misma manera, ni abordados con las mismas estrategias. Esto contrasta fuertemente con prácticas muy fosilizadas en la escuela, como el subrayado de ideas principales, que a veces se solicita en relación con textos de manual, que son sintéticos y acotados y que no tienen un potencial auténtico para la jerarquización de ideas. Trabajar con noticias, películas o afiches pone en evidencia que no siempre podemos subrayar ideas principales; que a veces resulta imprescindible tomar notas para registrar la información o para guardar memoria, ya que no tenemos disponible el texto fuente para volver sobre éste en otro momento; que el lector tiene que tomar decisiones acerca de qué registrar y de qué manera hacerlo, porque se trata de información que guarda para sí mismo; que a veces un cuadro o un esquema resultan más operativos, aunque no resulte posible “poner todo”, etc.

En una de las escuelas, dentro del corpus seleccionado, la docente incluyó fotografías. En este caso se trabajó sobre la lectura de imágenes con el propósito de establecer relaciones con temas de historia, habilitar espacios para el intercambio oral y para poder realizar comentarios en torno a los saberes previos, las inferencias que pueden realizar y las

relaciones que se animan a establecer en función de lo que investigaron sobre el tema. Esta práctica, además del valor que tiene en sí misma desde las Ciencias Sociales, constituye una posibilidad de abrir espacios de oralidad más horizontales y cooperativos en la formación de los estudiantes que la clásica exposición oral.

2.4. El contexto de las consignas

Para que el corpus seleccionado pueda ser aprovechado en todo su potencial es importante diseñar consignas u orientar desde las intervenciones orales, para promover la confrontación de fuentes. De esta manera, los estudiantes comienzan a reconocer qué tipo de información puede ofrecer cada género, qué grado de confiabilidad tienen esos materiales como insumo para estudiar, etc. Pero también, favorecen del desarrollo del juicio crítico, en el sentido que los invita a establecer relaciones, hacer inferencias, tomar una postura ante el tema abordado, etc. Las consignas son las que permiten saber que cuando se lee para estudiar, a veces es preciso escribir y, que escribir no es un medio solamente para dar cuenta del conocimiento, sino también para construirlo. Estas prácticas tienen un impacto superlativo en la formación de estudiantes, ya que son los pilares para que puedan trascender la mera repetición de conceptos, de manera memorística y acrítica –y, nos atrevemos a afirmar, aunque no sea tema de esta investigación, que el desarrollo del juicio crítico frente a los materiales de estudio constituye también un gran aporte a la formación de ciudadanos-. En algunas escuelas, la lectura para estudiar se llevó a cabo con un gran nivel de profundidad. Por ejemplo, uno de los cursos estaba estudiando los países de Latinoamérica. La información aportada por fuentes bibliográficas en relación con las costumbres, las comidas típicas, etc. fue confrontada con los relatos orales de familiares de otras nacionalidades o que habían vivido en países vecinos, o con la propia experiencia de los estudiantes en visitas a familiares que viven en esos países. Esta modalidad de trabajo favoreció el compromiso de los chicos con la tarea porque sus saberes resultaban relevantes para la construcción colectiva del conocimiento y también para la interpretación más ajustada de lo que decían los libros. Cada uno confrontó lo que sabía con lo que sabían otros, a veces pares, a veces especialistas, como en el caso de la bibliografía. Durante las exposiciones orales de los niños, todos los compañeros tomaban apuntes porque lo que el otro tenía para decir era relevante para la resolución de la tarea final, que era un informe. Lo que estos chicos decían no era algo que podía recuperarse luego leyendo el manual, sino que era un aporte original, que lo complementaba.

El caso comentado nos lleva a pensar la importancia fundamental de la intervención docente para que la confrontación de fuentes se lleve a cabo. Como ya hemos señalado, no basta

con proponer la lectura de textos diversos, ni incluir otras formas discursivas como películas o canciones; es fundamental diseñar consignas destinadas a poner en relación estas fuentes y elaborar conclusiones. Y, para llevar a cabo estas prácticas de indagación y de interacción con los textos, la oralidad no puede constituir la única forma de trabajo, básicamente por dos motivos. Primero, porque restringe las posibilidades individuales de acercamiento al texto y de elaboración de ideas, ya que no todos los chicos trabajan a la misma velocidad. Por esta razón, en los ejercicios orales de indagación con los textos, como en cualquier ejercicio oral, es reducido el número de chicos que participa en forma activa. Y segundo, aunque íntimamente ligado con esto, haber preelaborado una respuesta satisfactoria para el niño es lo que le da seguridad para exponerse oralmente frente a todo el grupo. Haber tenido tiempo para pensar, elaborar, releer a veces incluso cotejar con el compañero, le permite tomar el riesgo de conversar sobre lo que pudo lograr y ponerlo en diálogo con lo que otros construyeron. En los grupos que propusieron una dinámica de trabajo individual y luego, una puesta en común oral, las conversaciones resultaron significativas, no solo por el grado de participación activa, sino por la posibilidad de repensar la propia respuesta a la luz de lo aportado por otros chicos. Las docentes aprovecharon estos espacios para ir un poco más allá de lo que cada uno había logrado en forma individual y eso resultó posible, justamente, porque ya todos habían realizado algún tipo de elaboración sobre el texto.

A veces, los docentes tienen este propósito en mente, pero el potencial de la actividad queda truncado por el tipo de consigna que se propone. En un caso se les solicitó a los estudiantes que elaboraran en la carpeta un resumen con la información que cada uno había buscado en su casa, lo que aportaba el libro de Ciencias Sociales y lo explicado por la docente. Al carecer de orientaciones más precisas, esa tarea resultó sumamente difícil de resolver y no propició el aprendizaje que hubiera implicado poner en diálogo estos tres textos. Tal vez hubiera bastado con la explicitación de algunos pasos previos a la formulación del resumen, atendiendo a la escritura como proceso –y como instrumento para la construcción del conocimiento-. Hubiera sido pertinente, por ejemplo, proponer el diseño colectivo de un plan de escritura, indicando subtemas del resumen; u ofrecer una guía de preguntas básicas que debían responderse a lo largo del texto; o indicar la elaboración de borradores con los aspectos más importantes de cada texto como primer paso para buscar coincidencias y determinar qué agrega cada uno y, de esta manera, decidir el modo más apropiado de organizar la información; o proponer la producción de una red conceptual, para seleccionar y jerarquizar ideas y luego poder plantearlas discursivamente.

Pensar y proponer la escritura como herramienta para construir conocimientos y para apropiarse de ellos es algo que está prescrito en el Diseño Curricular, sin embargo, fuera de Prácticas del Lenguaje, en general, son pocas las ocasiones en las cuales los docentes

proponen actividades de escritura en este sentido. Los estudiantes terminan su escolaridad con la percepción que, en el ámbito educativo, se escribe para dar cuenta del conocimiento ya que son las situaciones de evaluación prácticamente las únicas que se les proponen.¹⁶

En el curso de esta investigación, hemos observado que está instalada en el discurso escolar la concepción de la escritura como práctica del estudiante. En los proyectos y planificaciones se habla, por ejemplo, de la organización y conservación de la información a través de la escritura. Sin embargo, son pocas las clases en las cuales los ejercicios de escritura se proponen haciendo alusión a géneros, destinatarios, ámbito de circulación ni propósitos. Del mismo modo, escasamente se plantean situaciones en las cuales la escritura se conciba como un proceso y, por lo tanto, se diseñe una secuencia para llevar a cabo la tarea. Cuando esto efectivamente sucede, el impacto en las posibilidades productivas de los chicos se incrementan notablemente, porque la escritura está en el centro de la escena escolar, también como contenido a enseñar: se enseña a elaborar un informe, por ejemplo, entendiendo que para eso es preciso seleccionar información, jerarquizarla, sintetizarla, confrontarla, reelaborarla y luego comunicarla de acuerdo con determinadas pautas. Esta secuenciación implica una contextualización de las prácticas de escritura, ya que propone la producción de diversos géneros, con diversos propósitos (registrar información, escribir para guardar memoria, reorganizar la información, parafrasear conceptos, etc.) con el fin de ir construyendo el conocimiento para la elaboración de un producto final. Ese producto tiene un alto nivel de logro, pero, lo más importante, facilitó la apropiación de los saberes disciplinares, ya que fue necesario conocer en profundidad esos contenidos para poder comunicarlos.

A diferencia de la clásica tarea de leer para responder un cuestionario, en este tipo de propuesta no alcanza con una lectura scanner. Presentar situaciones de escritura como medio para leer textos de estudio posibilita que se instalen en las clases de ciencias otras formas de leer diferentes a la extractiva de datos. Es decir, se promueven la lectura inferencial, el trabajo con los paratextos, la anticipación, la confrontación de fuentes y la toma de postura ante los materiales escritos y, de esta manera, se enseñan, desde la propia experiencia, las acciones que efectivamente lleva a cabo un lector experto a la hora de enfrentarse con textos para estudiar.

Hemos visto que, a veces, los docentes tienen que tomar decisiones difíciles en relación con sus propuestas áulicas, debido a factores vinculados con la comunidad con la cual se trabaja. Cuando se trata de un grupo que en su mayoría proviene de hogares con padres analfabetos, sin bibliotecas, sin acceso a nuevas tecnologías de la comunicación, parece que indicar que investiguen sobre un tema constituye una tarea poco viable. En estos casos, pareciera que el contexto social y cultural constituye uno de los obstaculizadores más

fuertes para la tarea docente, ya que el maestro, a veces siente que tiene que resignarse a no realizar trabajos de investigación. Sin embargo, esos son los contextos en los cuales más determinante resulta el rol de la escuela, porque esos chicos tienen muy pocas chances de desarrollar estrategias de acercamiento a los textos y al conocimiento fuera de la institución. En realidad, erróneamente, durante mucho tiempo la escuela trabajó sobre el supuesto de que los chicos cuentan con un soporte familiar para la resolución de las tareas domiciliarias, cuando las tareas deberían apuntar al desarrollo de la autonomía. Es decir, esto que se ve como un obstáculo debería ser pensado como un estado de las cosas en todos los casos, de manera que las tareas domiciliarias estén diseñadas para que los chicos puedan resolverlas por sí mismos, como parte de su proceso de aprendizaje. Volviendo a la investigación, habitualmente investigar, buscar información, etc. son tareas para casa y, la mayoría de las veces, no se acompañan de indicaciones precisas para la búsqueda y selección. Son propuestas que se realizan, dando por supuesto que los chicos cuentan con los recursos para llevarlas a cabo, sin que nunca hayan sido abordadas como contenido a enseñar. Investigar, buscar información, seleccionar información, consultar fuentes, son contenidos que deben ser enseñados en la escuela porque son prácticas privativas del ámbito de estudio. Es decir, si no se aprenden y se ejercen en la escuela, no existen otros espacios en los cuales se puedan desarrollar. Por lo tanto, las tareas de investigación, por lo menos a lo largo de la Escuela Primaria, deben resolverse dentro de la escuela, con la biblioteca de aula, con materiales previamente seleccionados por el docente, de manera interdisciplinaria con el bibliotecario. Es el docente quien debe mostrar cómo se manipula el libro, cuáles son los paratextos y para qué sirven, cuáles son las diferentes maneras en las que puede aparecer el tema que estamos buscando, cómo determinar si esta información que encontramos, además de pertenecer al tema puede aportar algo para el trabajo específico que estamos haciendo, etc. Para ello es preciso diseñar consignas bien pautadas, que ofician de guía para la lectura. Es fundamental que el maestro muestre cómo se hace, que lo hagan en forma conjunta, alumnos y docente, para que pueda orientar, acompañar, ofrecer opciones, evaluar ventajas y problemas de cada posible resolución; para que puedan abordarse las dudas, los desafíos, los problemas que implica y que hay que aprender de qué manera sortear. En los casos en los cuales los docentes aportaron fuentes para analizar y para buscar y seleccionar la información pertinente y ofrecieron orientaciones claras o realizaron intervenciones oportunas para acompañar en el proceso, no sólo se estuvo trabajando el contenido de Ciencias Sociales, también se mostró cómo y dónde obtener información. Prácticas de esta naturaleza sostenidas en el tiempo abonarán la formación de estudiantes con autonomía y determinación para ir a la biblioteca, hacer una búsqueda por tema o por índice, seleccionar materiales de lectura pertinentes, determinar las “entradas” posibles, tanto en una enciclopedia como en un buscador. En otras palabras,

estas prácticas son las que permiten que la lectura y la escritura constituyan herramientas cognitivas.

Sobre esta cuestión, resultan muy relevantes las orientaciones que da Maite Alvarado. Ella plantea lo siguiente:

A través de la resolución de problemas de lectura y escritura, que plantean desafíos de orden cognitivo y convocan conocimientos diversos (retóricos, lingüísticos, enciclopédicos), se desarrollan habilidades de lectura y escritura y habilidades más generales, vinculadas a la metacognición y a la flexibilidad que es propia de la creatividad y del pensamiento crítico. Desde el área de lengua, tanto la enseñanza de la lectura como la de la escritura pueden llevarse a cabo a través de consignas que propongan a los alumnos tareas que se definen como problemas.¹⁷

Esta autora plantea que las consignas, especialmente las de escritura, deben constituir un andamiaje (un trampolín, dice Alvarado, retomando la idea de Tobelem¹⁸). Dice que durante el proceso de escritura se llevan a cabo varias tareas que no son consecutivas sino recursivas y enseñar a escribir consiste en ayudar a los estudiantes a construir las representaciones retóricas que implica esta tarea, para que puedan madurar como escritores. Con este objetivo, el docente debe diseñar consignas que permitan poner en evidencia y reflexionar, por ejemplo, sobre las restricciones genéricas –léxico pertinente, fórmulas apropiadas, diagramación más operativa.–, las restricciones situacionales – construcción de las figuras del enunciador y del enunciatario–, etc. Un escritor inmaduro, que no ha desarrollado representaciones retóricas de la tarea, no tiene más salida que repetir el conocimiento sin posibilidades de reformulación ni de adecuación a un género diferente. Para enseñar a comunicar por escrito, entonces, el docente debe ofrecer consignas que propongan un desafío, que impliquen un problema a resolver para lo cual hay que desarrollar estrategias. De esta manera, la resolución de la tarea constituye una ocasión para aprender no solo sobre el tema, sino también sobre la lengua escrita. Dice Alvarado que las consignas deben estar formuladas de manera tal que: permitan al estudiante comprender el problema (es decir, entender en qué consiste la tarea); lo orienten para planificar las acciones necesarias para la resolución del problema (para llevar a cabo la tarea); lo motiven para escribir un texto, reescribirlo, ajustarlo, reformularlo para cumplir su propósito y le brinden las pautas para autoevaluar su producción. Con algunas adaptaciones, estas pautas pueden replicarse también a las consignas de lectura, o, tal vez,

17

18

a las consignas en las cuales la lectura y la escritura se retroalimentan como herramientas cognitivas mediante las cuales se construyen los conocimientos de las ciencias.

La selección de textos, como hemos analizado, es un aspecto fundamental de la tarea docente y un condicionante de las posibilidades de construcción del conocimiento, sin embargo, dijimos, no es suficiente en sí mismo, es preciso acompañarlo con consignas que permitan aprovechar el potencial de los textos y desarrollar las posibilidades de lectura de los chicos. En este sentido, el trabajo exhaustivo sobre los textos, en líneas generales, continúa siendo un ejercicio propio de Prácticas del Lenguaje. En las ciencias, rara vez se dedica más de una clase a la lectura minuciosa, al análisis del impacto de las particularidades del género en el proceso de lectura y en la construcción de conocimiento. El trabajo interdisciplinario es una posibilidad de dar respuesta a esta limitación autoimpuesta, siempre y cuando, las Prácticas del Lenguaje puedan abordar el trabajo instaladas en el ámbito de estudio y en los quehaceres del estudiante y no caigan en la tentación conservadora de trabajar los géneros discursivos en sí mismos, sin atender a los modos de leer, los ámbitos de circulación, las intenciones comunicativas, etc.

En el análisis contrastivo que realizamos a lo largo de esta investigación, hemos notado que, algunas veces, las consignas no aparecen como elementos facilitadores de la formación de estudiantes, no sólo porque no se ajustan a lo que plantea Alvarado, sino porque se debaten en una doble circulación que las mantiene siempre en una zona de indeterminación. En muchos casos, durante la planificación de la tarea, los docentes plantean en líneas generales qué es lo que se proponen en la clase o en la secuencia sin enunciar cuáles son las consignas concretas que les ofrecerán a los chicos. Otras veces, las consignas sí están enunciadas pero luego no coinciden con las producciones de los chicos, que están corregidas como correctas por sus maestras. Estos aspectos, sumados a las observaciones de clases, permiten determinar que, muchas veces, las consignas que realmente se llevan a cabo en el aula son enunciadas oralmente por la maestra, a veces como única pauta de trabajo, otras como reformulación de la pauta escrita. Esta situación es una de las que podemos considerar obstaculizadora de la formación de estudiantes. En el día a día escolar resulta difícil verla como problema, ya que, en general, los chicos logran desarrollar la tarea satisfactoriamente. Sin embargo, a mediano y largo plazo, reduce la posibilidad de asumir una actitud de autonomía en sus prácticas de lectura y escritura. Uno de los conocimientos fundamentales para un estudiante es la lectura –comprensiva- de consignas y, para desarrollarlo es preciso interactuar con consignas, enfrentarse a los desafíos que proponen, ensayar distintos modos de resolución.

3. Contexto de la intervención docente en el aula

A partir de lo comentado anteriormente, podríamos decir que la planificación de la tarea docente suele ser un punto débil. Principalmente porque, muchas veces, no hay correlación entre el enfoque de contenidos, las actividades propuestas y la selección de textos planteadas en las situaciones de enseñanza extraídas del Diseño Curricular y las que realmente se diseñan para trabajar en el aula.

En las clases observadas, encontramos que los docentes presentan distintos estilos de acercarse a las Ciencias Sociales. Si bien no se ven de manera pura, tienden a emerger resabios de las tradiciones más relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales¹⁹. Por ejemplo, un estilo cercano al positivismo, “contenidista”, con una mirada tradicional basada en los hechos históricos, con clases expositivas, utilizando principalmente el pizarrón para la elaboración de cronologías, proponiendo una modalidad de “investigación” que remite a la búsqueda de datos específicos (fechas sobre acontecimientos históricos relevantes) que los alumnos deben copiar y reproducir en clase. Esto asociado a contenidos poco significativos para los estudiantes, lleva a mantener una actitud pasiva en las clases, que se refuerza con ciertos estilos de intervención docente. En una de las clases observadas, se pudieron apreciar intervenciones cerradas²⁰ del docente, mediante preguntas que sólo admiten una única respuesta:

Docente: ¿Qué sistema de comercio había en España?

Alumno: ¿El virreinato?

Docente: El monopolio.

En el caso referido, la docente no generó una participación del resto de los compañeros para tratar de reflexionar sobre la respuesta del alumno. Luego, se elaboró una cronología, que supuestamente ya habían hecho de tarea los alumnos en sus casas. La docente indicó que los chicos que no la hubieran realizado, la copiaran en la carpeta y que, quienes la habían elaborado con errores, la corrigieran, pero no se trabajó sobre esos errores.

Pero, coexistiendo con esta modalidad, hemos observado prácticas de docentes que buscan enfocar sus clases desde una mirada renovada, enmarcadas en la concepción crítica de las Ciencias Sociales. Esto se evidencia en la incorporación de las mujeres en la explicación histórica; el análisis de la dimensión cultural a través de la música y el idioma; la relación entre aspectos locales y globales, a través de los medios de transporte del Mercosur. En las

19
20

dinámicas de las clases en la cuales se considera a los alumnos como sujetos capaces de construir conocimientos, es posible apreciar una actitud más activa por parte de ellos y un mayor compromiso en la construcción de saberes significativos. Los siguientes ejemplos dan cuenta de esto:

Docente: “¿Ustedes qué piensan? ¿Qué medios de transporte se utilizan para trasladar productos (en el Mercosur)?

Alumno 1: Camiones

Alumno 2: Aviones

Alumno 3: Tren

Alumno 4: Auto

Docente: Sí, el auto es un medio de transporte. ¿Pero se puede transportar mucha carga en un auto?

Alumno 4: No.

Otro caso, en la misma clase:

Docente: ¿Qué significa Bioceánico? ¿Qué océanos conocen ustedes?

Alumno: Atlántico y Pacífico

Docente: ¿Qué significa “bi”? Por ejemplo Bicicleta ¿cuántas ruedas tiene?

Alumno: Dos ruedas

Docente: “Bi” entonces ¿qué significa?

Alumno: Significa dos

Docente: Entonces ¿bioceánico qué significa?

Alumno: dos océanos.

En otra escuela, la docente les pidió a los alumnos que buscaran la biografía de Cándido López. Luego, en clase, les entregó fragmentos de cuadros del pintor que los alumnos debían continuar dibujando. Mientras dibujaban, una alumna preguntó:

Seño: ¿Por qué dibujamos si esto es de plástica y no de Sociales?

La docente hizo extensiva la pregunta al resto de los compañeros.

Alumno: Porque es la Guerra del Paraguay.

Docente: ¿Por qué les parece que un pintor se dedicó a pintar la Guerra del Paraguay?

Alumno 1: Quizás era paraguayo.

Alumno 2: Porque quiso revivir la historia.

Alumno 3: Porque estuvo ahí.

Docente: ¿Alguien descubrió quién es el pintor?

Alumnos: Cándido López

Alumno 2: Sí, en la biografía que yo traje dice eso.

La alumna 3, espontáneamente leyó en voz alta la biografía del pintor.

Estos ejemplos también permiten analizar el tipo de intervención que realizan los docentes.²¹

En el caso del Mercosur, a través de las preguntas a los alumnos sobre los medios de transporte, la docente generó intervenciones abiertas para alentar la participación de varios alumnos y, a su vez, realizó una intervención sustantiva, ya que repreguntó apuntando claramente al contenido que quería desarrollar. Este tipo de intervención también se observa en el caso de la docente que buscaba que los alumnos relacionaran las pinturas con las biografías que habían buscado, para que pudieran ir más allá de lo observado. Resulta interesante, al mismo tiempo, el modo de incentivar el diálogo entre pares.

Las intervenciones docentes observadas en el marco de la investigación -como el corpus bibliográfico seleccionado y el tipo de consignas- llevan a pensar en las diferencias entre “informar” y “conocer” (Gamamik, 2012). En los tiempos que vivimos, nuestros alumnos reciben cotidianamente noticias, mensajes, información provenientes de múltiples medios que han dinamizado la noción clásica de conocimiento, generalmente asimilada con la mera acumulación -manifiesta en la enseñanza tradicional y positivista de las Ciencias Sociales-. El trabajo en las aulas que se enfoca en la producción de conocimiento, además de brindar información, ayuda a concretar el desarrollo del pensamiento por parte de los alumnos. En la enseñanza actual de las Ciencias Sociales -ya no se trata de ofrecer lo sucedido, como algo ya dado, como información cerrada- *conocer* refiere a que los alumnos puedan establecer relaciones, re-significar sus conocimientos, producir sentidos. Así se forman alumnos activos, que aprenden a elegir e interrogar lo que observan, lo que leen, lo que consumen, lo que valoran. En otras palabras, se forman estudiantes críticos.

Cómo ya se ha mencionado, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, las propuestas más innovadoras que hemos presenciado incorporaron recursos didácticos como fotografías de época, mapas temáticos, pinturas, música, documentales, superando el mero uso del texto descriptivo. Sin embargo, en algunos de estos casos, esas miradas se vieron matizadas por viejas concepciones y no siempre encontraron una coherencia con la forma de plantear las actividades para los alumnos, de manera tal que, a veces, no lograron superar la reproducción de contenidos. Como ejemplo puede citarse un Trabajo Práctico: “Los

argentinos descendemos de los barcos”, que debía resolverse mediante la consulta de los textos del manual, las fotografías de época y el video observado. Si bien este trabajo incentivaba la integración y la relación de la información proveniente de diferentes textos, la actividad se redujo a “responder en forma de oración” una serie de preguntas sobre inmigración. Otro ejemplo, se encontró en una clase en la cual los alumnos debían leer un texto informativo titulado “*Argentina-Chile: integración en tren*” y, luego, subrayar los lugares que se beneficiarían con la obra, explicar la importancia de la obra y las dificultades que presentaba la misma.

En este sentido, coincidimos con el diagnóstico planteado por Siede (2010) dado que en las aulas “...se mantienen prescripciones curriculares de otras épocas, tradiciones de enseñanza, que a veces, se mantienen por inercia, valoraciones heredadas sin demasiada crítica de una generación a otra.” Este currículum “residual o inercial”²² se manifiesta principalmente en la mayoría de los casos observados, no en la definición del objeto de enseñanza (los saberes derivados de las Ciencias Sociales) sino en el tipo de actividades didácticas que se plantean para el aula. Por ejemplo, como se observó en relación con las consignas, cuando se proponen situaciones de escritura, muchas veces, no se especifica el género discursivo, se habla de escribir un texto, de manera general e imprecisa, descontextualizando la situación comunicativa, el propósito, el registro, el destinatario, el ámbito de circulación, etc. Tampoco se contempla la escritura como proceso, ni se la propone como medio para construir el conocimiento sino para dar cuenta de éste. Además, son escasas las propuestas que implican acciones de escritura propias del estudiante (registrar información, escribir para guardar memoria, reorganizar la información, parafrasear conceptos, etc.) Por ejemplo, en una de las evaluaciones tomadas a los alumnos la única consigna que supone un desarrollo escrito, sólo pedía que explicaran, con sus palabras, a qué se llama Mercosur y qué beneficios otorga a los países que participan.

En relación con la lectura extractiva de datos, en una de las carpetas se propone la siguiente consigna:

Leer en parejas (tales) páginas del manual. Indicar origen y el significado de la palabra “democracia”. Explicar qué significa que actualmente la democracia es “indirecta o representativa”. Después definir la expresión “derechos humanos” y resumir qué es una “dictadura”.

En otros casos, se lee para responder un cuestionario o para resolver una actividad de verdadero o falso. No hay lectura inferencial, ni trabajo con lo paratextual, la anticipación, la

confrontación de fuentes, la opinión, etc. Esto obstaculiza la posibilidad de realizar lecturas comprensivas. Este tipo de lectura en las clases de Ciencias Sociales debería ser parte de los contenidos a enseñar por parte del docente, ya que, a través de los saberes propios del área, los alumnos desarrollan su capacidad de leer. Sin embargo este tipo de actividades que favorecen la formación de alumnos estudiantes pocas veces aparecen explicitadas en los propósitos de las clases. Más allá de lo prescrito en el Diseño Curricular²³, en gran medida las áreas siguen siendo compartimentos estancos.

4. Contexto de la corrección

La intervención del docente luego de la clase tiene su punto más fuerte en la corrección. Habitualmente, se considera que el principal valor de esta tarea consiste en la posibilidad de monitorear el curso de lo planificado y hacer ajustes cuando resulta necesario. Sin embargo, la mayor riqueza está dada por la oportunidad, muchas veces única, de establecer con cada estudiante una comunicación *uno a uno*. Si esta intervención es tomada como un acto administrativo, que brinda información para la acreditación o, si se la entiende solamente como un instrumento para observar el proceso de los niños, se pierde, en gran medida, el potencial de la corrección. En dos de las escuelas pudimos observar que, cuando se les solicitaba a los chicos la producción de algún tipo discursivo, las docentes no se limitaban a indicar el error o rotular las tareas con una nota conceptual, sino que asumían el lugar de primer lector y utilizaban la corrección para hacer una devolución al autor del texto: señalaban aciertos, hacían sugerencias, formulaban interrogantes, etc. Estos docentes, que entienden la escritura como proceso, orientaron y participaron de la reescritura. Por lo tanto, las anotaciones que hicieron en los textos no se limitaban a indicar cuestiones de contenido, -que por otra parte hubieran sido innecesarias, por el intenso trabajo previo que implica prepararse para la escritura: leer, seleccionar información, tomar nota, etc.-sino que hacían referencia a la adecuación al género, el potencial comunicativo para el destinatario previsto, etc.

Es interesante comentar que esta situación se dio en los casos en los cuales se trabajó por proyecto, de manera conjunta en Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje y que, en uno de los casos, las correcciones fueron realizadas por la docente de Prácticas del Lenguaje y desde su área. Y si bien esto tiene sentido ya que “comunicar lo aprendido” es uno de los propósitos de las Prácticas del Lenguaje en el ámbito de estudio y, “tomar críticamente las sugerencias recibidas y decidir si se incorporan a la versión definitiva”, uno de los

contenidos, adoptar esta postura ante la corrección constituye, sin dudas, una gran aporte para la formación de estudiantes.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos visto que la formación de estudiantes no puede llevarse a cabo a través de tareas aisladas y ha sido el objeto de estudio el que ha requerido que la investigación también se llevara a cabo de manera contextualizada. Las variables, analizadas en sí mismas tienen un valor relativo, ya que ofrecen información sesgada por la mirada del investigador. En cambio, la contextualización nos ha permitido volver con juicio crítico sobre los interrogantes iniciales, ya que, en las instituciones, algunos obstáculos se han convertido en motores para la acción y, al mismo tiempo, algunos aspectos favorecedores han sido abordados de un modo que no permitió aprovechar esa potencialidad en la formación de estudiantes.

En principio hemos observado que en sexto año se llevan a cabo diversidad de prácticas en relación con la formación de estudiantes, no sólo en las propuestas sino en el modo de abordarlas y, principalmente, en relación con el concepto de estudio que subyace en esas prácticas. En algunos casos, el estudio aparece asociado a la búsqueda y retención de información; sin embargo, a la luz del Diseño Curricular, se llevan a cabo otras prácticas, relacionadas con los quehaceres del estudiante. Lo que sí aparece como una constante es el eclecticismo en los paradigmas que subyacen a la tarea docente.

En relación con la profesión docente, hemos visto que existe cierta distancia entre lo que el Diseño Curricular requiere y lo que los docentes traen desde su formación inicial, que no contempla la especialización en ningún área. A esto se suma la soledad en la que habitualmente se lleva a cabo gran parte de la tarea, ya que en las escuelas, no se cuenta con especialistas en las áreas que puedan trabajar de manera conjunta con los docentes, orientándolos y acompañándolos. Si bien es innegable la buena voluntad y la actitud de

apertura de los docentes a la capacitación y la actualización permanentes, las posibilidades de capacitación y actualización se siguen ofreciendo en forma areal, dejando al docente en situación de tener que hacer las integraciones por su cuenta y en soledad. Las escuelas que resolvieron la impronta de aislamiento y construyeron sus planificaciones de manera colectiva, han logrado atenuar algunos de los obstaculizadores en la formación de estudiantes.

En cuanto a la formación de estudiantes propiamente dicha, el trabajo en las Ciencias Sociales constituye una ocasión muy valiosa. Las fuentes que pueden trabajarse en segundo ciclo, los textos escritos y orales que se utilizan para la construcción del conocimiento científico, son insumos valiosos para ejercer las Prácticas del Lenguaje en el ámbito de estudio. Pero para que esta circunstancia se constituya en elemento favorecedor de la formación de estudiantes es preciso que se ponga énfasis en la intervención docente previa a la clase: el recorte del contenido, la selección de la bibliografía, el diseño de consignas, la secuenciación de las tareas. El análisis realizado permite inferir que todavía, en algunos casos, los docentes diseñan sus planes y proyectos solo para la supervisión. Cuando es así, la contextualización al Diseño Curricular puede estar más o menos lograda, pero lo que definitivamente se pierde es el plan de acción genuino, la hoja de ruta que permite que se aprovechen todas las situaciones, incluso las emergentes, porque están en el marco de una tarea secuenciada, planificada, que utiliza lo trabajado en cada tarea para la resolución de la siguiente, permitiendo siempre llegar un poquito más allá.

Es notable cómo las tareas de selección y jerarquización por parte de los docentes tienen un impacto decisivo en la propuesta que se diseña. Los docentes que pudieron tomar un contenido de Ciencias Sociales y hacer un recorte, acotándolo, circunscribiéndolo, pudieron llevar adelante clases que abordaron ese tema en profundidad, lo analizaron desde distintos lugares y pudieron reflexionar acerca de la importancia del contenido en la vida cotidiana de ellos, de nuestra sociedad en general. En este sentido, el recorte estuvo siempre asociado a otros factores como la organización del tiempo didáctico, la selección del corpus de textos y el diseño de consignas productivas. La decisión de recortar el objeto habilitó la posibilidad de trabajar con géneros discursivos diferentes y de organizar la tarea en forma de proyecto, que es una modalidad de trabajo altamente significativa en las Ciencias Sociales, ya que la elaboración de un producto final discursivo implicó necesariamente la reutilización de los conocimientos construidos en función de un propósito nuevo. En estos casos, -aunque a veces no fue explicitado-, los alumnos tuvieron que llevar a cabo numerosos quehaceres del estudiante, cosa que no siempre sucedió cuando se trabajó con una secuencia.

Otro elemento que también está relacionado con la tarea previa a la clase es la contextualización. Hemos notado que los maestros que hacen efectivas las adecuaciones curriculares en función del contexto, cuentan con una mayor disposición de los chicos a la

propuesta y aumentan las posibilidades de que los conocimientos que se construyen en el aula trasciendan la tarea escolar. Realizar adaptaciones es una tarea que, muchas veces, pone a los docentes frente a un dilema profesional, ya que deben tomar decisiones que, a cambio de un potencial beneficio, tienen un costo que no siempre están seguras de querer o poder solventar.

La contextualización de la práctica y las adecuaciones curriculares están enmarcadas en el Diseño Curricular, sin embargo, la modalidad de implementación puede ser un elemento condicionante de la potencialidad del aprendizaje, ya que puede llevar a prácticas que se sostengan en un concepto particular, pero traicionando el sentido general del Diseño. Podemos decir, entonces, que la parcialidad en la implementación del Diseño Curricular, que lleva a la convivencia de paradigmas en la práctica áulica, constituye uno de los elementos obstaculizadores, ya que sostiene acciones propias de concepciones de estudio más vinculadas con los saberes enciclopédicos exclusivamente: propuestas que se reducen a buscar, retener y dar cuenta de haber incorporado información. En esos casos, las situaciones de lectura que se proponen en relación con los contenidos de Ciencias Sociales generalmente apuntan a la lectura extractiva de datos y son escasas las consignas que intentan desarrollar la lectura inferencial, el trabajo con lo paratextual, la anticipación, la confrontación de fuentes, la opinión.

En algunos casos hay situaciones superadoras, ya que se sugiere el trabajo con textos diversos, sin embargo, en las consignas que se proponen y en la intervención docente en el curso de la clase, a veces vuelven a aflorar los resabios de viejos paradigmas y no se trabaja en profundidad y desde una mirada crítica, por ejemplo, mediante la confrontación de fuentes o la producción discursiva. El trabajo con diversas fuentes cobra sentido -para el docente y para el niño- en el marco de una tarea que requiera “usar” esta información para algo más que responder un cuestionario. De lo contrario, parece que, cuando se dan situaciones de lectura diferentes, ocurren de forma casi aleatoria, por casualidad, por interés particular de los chicos, pero no porque estén planificadas. Estas formas de trabajar los textos de las ciencias no solo tienen una impronta en la concepción de estudio e incluso de lectura, sino también en un estilo de acercarse al conocimiento científico.

En estos paradigmas más tradicionales, las situaciones de escritura prácticamente no aparecen, excepto para dar cuenta del conocimiento y aún en esos casos no se especifica el género discursivo, se habla de escribir un texto, de manera general e imprecisa, descontextualizando la situación comunicativa, el propósito, el registro, el destinatario, el ámbito de circulación, etc. Algunos planes o carpetas mencionan el trabajo con la organización y conservación de la información a través de la escritura, pero se plantea casi como algo que naturalmente se hace para dar cuenta del trabajo, como si no fuera un contenido a enseñar, sino algo de lo que previamente se dispone; como si escribir no

constituyera una forma de construir el conocimiento, sino un medio para dar cuenta del mismo. Por eso la escritura solo se emplea para responder cuestionarios, pero no para registrar información, guardar memoria, reorganizar la información, parafrasear conceptos, etc. Para algunos docentes no resulta fácil trabajar las Ciencias Sociales a partir de los lineamientos de las Prácticas del Lenguaje en el ámbito de estudio. La fragmentación de la actividad escolar en áreas -en muchos casos con docentes diferentes- hace que el trabajo en este sentido resulte muy costoso y que todos los cambios sean lentos.

A la luz de estas observaciones consideramos que pensar en la formación de estudiantes es una tarea compleja y que son muchas las aproximaciones que se están haciendo en las escuelas sin alcanzar de manera cabal los propósitos. Por lo tanto, desde una mirada prospectiva, proponemos:

- Generar espacios de intercambio, capacitación y actualización, que acompañen a los docentes en la integración de las Ciencias Sociales y las Prácticas del Lenguaje: cursos, seminarios, materiales de consulta –en diversos soportes-, etc.
- Crear equipos de trabajo de construcción colectiva, que incluyan también referentes especialistas en las áreas, que trabajen conjuntamente con los docentes, bibliotecarios y directivos.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2007) “El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?” en *El Monitor*, N° 13,
- Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S. (2008) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Bs. As. Ed. Tinta Fresca.

- Alvarado, M. y Silvestre, A. (2004) “La lectura y la escritura” en Alvarado, M. (coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As. Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarado, M.. (2003) “La resolución de problemas” en *Propuesta Educativa*. Bs.As. Novedades educativas. Año XII N° 26.
- Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S. (2008) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Ed. Tinta Fresca, Bs As
- Benejam, P.y Pagés, J. (Coord.) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE.
- Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As. Libros del Zorzal
- Cassany, D. (2004) “Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica” en *Lectura y Vida*. Año 25 N° 2
- Catalá, G. y otros (2001) *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona. Grao.
- De Alba, A. (2006) *Curriculum: “Crisis, mito y perspectiva”*. Miño y Dávila Editores.
- DGCyE (2007) “Lectura de textos de estudio” en *Los docentes como mediadores de lectura*.
- DGCyE “*Enseñar a estudiar: algunas propuestas Material de trabajo destinado a equipos docentes*” Dirección General de Escuelas. Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Primaria Básica.
- Freire.P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gallart, M. y Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires. Centro Editorial de América Latina.
- Gamarnik, R. (2010); *El trabajo del director y los contenidos escolares: segunda parte/* Gamarnik, R., Torchio, R. y Íbalo, C. coordinado por Teresa Socolovsky y Marion Ruth Evans- 1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gil-García y Cañizales, R. (2004) “Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo” en *Lectura y Vida*. Año 25 N° 3
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Paidós.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998); “Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Paidós, Buenos Aires.
- Gotbeter, G. (1993) “Las Ciencias Sociales y...” En AAVV *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bs. As. A-Z editora.

- Gutiérrez Ríos, Y. (2009) “Leer, escribir y hablar en la formación de estudiantes investigadores” en *Lectura y Vida*. Año 30 N° 2
- Hamra, D. (2005) “Un mundo de imágenes” en *Ciencias Sociales. El desarrollo de la comprensión lectora Documento de apoyo para la capacitación*. La Plata, DGCyE.
- Harfuch, S. y Foures, C.(2003) “Un análisis de las intervenciones docentes en el aula.” En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. vol. XXXIII, núm. 4 .México
- Hernández Sampieri, et al “*Metodología de la investigación*”. Capítulo 2, 3. México. Mac Graw-Hill, 1991
- Kaplan, C, (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaufman, A. y Perelman. F. (2000) “Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo” En Elichiry, Nora E. “*Aprendizaje de niños y maestros*”, Buenos Aires, Manantial.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE
- Lerner, D. (2004) “Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular” en *Textos en contexto N° 4: La escuela y la formación de lectores y escritores*. Bs. As. Asociación Internacional de Lectura -Lectura y Vida.
- Lins Ribeiro, G. (1986) “Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica.” En: *Descotidianizar*. Buenos Aires,
- Marín, M. (2007) “Enseñar a leer textos de estudio en la escuela primaria” en *Anales de la educación común*. Año 3 N° 6.
- Melgar, S. (2005) en “Aprender a Pensar: las bases para la alfabetización avanzada”. Papers Editores.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002) “*Condiciones del proyecto alfabetizador: propuestas de trabajo en el aula para la alfabetización en las áreas del curriculum*”
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002) “*La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*”.
- Misirlis, G. (Comp.)(2009) *Todos al a escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM
- Nicastro, S.. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario. Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Ba. As. Paidós.

- Olge, D. (2004) “Claves para una lectura eficaz en las áreas de contenido: contexto social” en *Lectura y Vida*. Año 25 N° 3
- Pérez Serrano, G. (2003) “*Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*”. Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”.
- Siede, I. (2010) “Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza”. En Siede, I (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*. Bs.As , Aique
- Solé, I. y Castells, N. (2004) “Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?” en *Lectura y Vida*. Año 25 N° 4.
- Tabakman, S.. (2008) “Las imágenes cartográficas”. En: Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S. *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Ed. Tinta Fresca, Bs As
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. OEA. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- VVAA (2012) *Las prácticas de lectura y escritura en la formación docente. Las penas y las vaquitas son de nosotros*. Mar del Plata. Punto de fuga 19.
- VVAA (1996); *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. A-Z editora, Buenos Aires.
- Worth & Guy (2008), En Serrano Moreno. S. *La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica*. Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes. Venezuela.

Índice

Problema que da origen a la investigación

Interrogantes que orientaron la investigación

Métodos e instrumentos

Marco teórico

Análisis

1. Contexto de las áreas

2. Contexto de la intervención docente previa a la clase

2.1. Contexto del diseño de proyectos y secuencias

2.1.1. Contexto del diseño de proyectos y secuencias en Ciencias Sociales

2.1.2. Contexto del diseño de proyectos y secuencias en Prácticas del
Lenguaje

2.2. Contexto de la selección de recursos

2.3. Contexto de la selección bibliográfica

2.4. El contexto de las consignas

3. Contexto de la intervención docente en el aula

4. Contexto de la corrección

Conclusiones

Bibliografía

